



Università di Foggia



HR EXCELLENCE IN RESEARCH

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FOGGIA
DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI, LETTERE,
BENI CULTURALI, SCIENZE DELLA FORMAZIONE

DOTTORATO IN
PEDAGOGIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
XXVIII CICLO

TESI DI DOTTORATO

***Scenari per l'educazione degli adulti in una
prospettiva europea: il ruolo dell'Università per un
progetto di formazione integrale***

Tutor: Prof.ssa Isabella Loiodice

Candidata: Dott.ssa Giovanna Spagnuolo

Anno Accademico 2014-2015

INDICE

Ringraziamenti	5
----------------	---

Introduzione	6
--------------	---

Capitolo 1. Gli scenari, le politiche, le esperienze

1.1. Globalizzazione, internazionalizzazione e società interculturali nella prospettiva dell'educazione permanente	25
1.1.1. Disuguaglianze sociali e nuove povertà	30
1.1.2. Mercati, competenze e costruzione di un capitale sociale	34
1.1.3. Pari opportunità, dialogo intergenerazionale e interculturale	38
1.2. La <i>Strategia Europa 2020</i> per un modello sociale europeo	47
1.3. L'Europa e l'apprendimento permanente: dal <i>Memorandum 2000</i> all' <i>Agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti 2011</i>	50
1.3.1. L'istruzione e la formazione degli adulti	55
1.4. L'Italia e l'apprendimento permanente: l'evoluzione normativa e il Progetto italiano "Implementazione dell'Agenda europea per l' <i>Adult Learning 2012-2014</i> "	58
1.4.1. La ricerca nazionale "Repertorio delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia 2014"	76

Capitolo 2. Gli adulti e l'apprendimento permanente

2.1. I linguaggi, i paradigmi pedagogici e i modelli didattico-formativi per l'apprendimento permanente degli adulti	82
2.1.1. L'apprendimento permanente come "diritto delle persone	82

2.1.2. L'educazione e la formazione degli adulti: definizioni ed evoluzioni	87
2.1.3. L'apprendimento in età adulta: motivazione, intenzionalità e importanza del vissuto esistenziale ed esperienziale	91
2.1.4. I contesti organizzativi e di lavoro come luoghi di apprendimento	102
2.1.5. Le tecnologie e l'apprendimento <i>on line</i> : rischi, opportunità, ruolo dei docenti	106
2.2. Gli adulti e la formazione alle competenze per lo sviluppo personale e professionale	115
2.3. L'indagine Ocse-Piaac 2013 sulle competenze degli adulti e il Rapporto della Commissione di Esperti su risultati e proposte future	122
2.4. Le strategie di orientamento alle transizioni come servizio al cittadino	129

Capitolo 3. L'Università quale luogo di orientamento e di formazione degli adulti

3.1. L'Università nell'Europa della conoscenza: dal Processo di Bologna allo Spazio europeo dell'istruzione superiore	139
3.2. L'Università e l'apprendimento permanente	147
3.3. L'istruzione universitaria in Italia: organizzazione, livello di partecipazione e il fenomeno dell' <i>overeducation</i>	153
3.4. Il <i>Repertorio delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia 2014</i> : dalla lettura trasversale dei risultati l'impegno dell'Università	164

Capitolo 4. Adulti all'Università: sfide e opportunità

4.1. Le sfide per l'educazione verso un progetto di formazione integrale della persona	173
4.2. Quale Università di fronte ai profondi mutamenti sociali e istituzionali?	182
4.3. La formazione degli adulti nell'Università: favorire il rientro in formazione, la riqualificazione e l'integrazione sociale	193
4.4. La personalizzazione dei percorsi formativi per adulti: la stipula del "patto formativo personale"	199
4.5. Considerazioni conclusive e (ulteriori) linee progettuali di ricerca	206

Bibliografia

1. Fonti nazionali, europee e internazionali	226
1.1. Provvedimenti legislativi nazionali	226
1.2. Orientamenti strategici e normativi europei	228
1.3. Rapporti, indagini e studi nazionali, europei e internazionali	233
2. Volumi, articoli e saggi	239
3. Sitografia	253

*

Ringraziamenti

Desidero ringraziare alcune persone che con il loro prezioso e generoso aiuto mi hanno accompagnato nel percorso di Dottorato in Pedagogia e Scienze dell'Educazione.

Un grazie particolare alla mia tutor prof. Isabella Loiodice per avermi seguito e aiutato nel percorso di Dottorato attraverso il confronto scientifico e con saggi suggerimenti, dandomi l'opportunità di interloquire con la comunità scientifica pedagogica in una dimensione nazionale e internazionale. La ringrazio per la sua disponibilità, la pazienza nella mediazione con i tempi e le esigenze rappresentate dalla mia attività lavorativa.

Un ringraziamento alla prof. Antonella Cagnolati che fin dall'inizio ha condiviso la scelta di questo cammino e che mi ha sostenuto nell'intraprendere il Dottorato. La ringrazio per l'attenzione, le sollecitazioni e la partecipazione continue.

Un grazie sentito a tutto il personale della Biblioteca di Area umanistica dell'Università per la gentilezza e l'aiuto ogni volta riservatomi facilitando le mie ricerche bibliografiche.

Un ringraziamento a tutti coloro, docenti e colleghi, con cui ho potuto scambiare opinioni e che mi hanno dato spunti e riflessioni utili ai fini del lavoro.

Vorrei ancora ringraziare la mia famiglia e gli amici più cari che mi hanno incoraggiato e sostenuto in ogni momento.

Introduzione

La presente tesi di Dottorato illustra i risultati ottenuti nella realizzazione del mio Progetto di ricerca *Scenari per l'educazione degli adulti in una prospettiva europea: il ruolo dell'Università per un progetto di formazione integrale* nell'ambito del Dottorato in "Pedagogia e Scienze dell'Educazione" presso il Dipartimento di Studi umanistici. Lettere, Beni culturali, Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Foggia (XXVIII Ciclo, Anno Accademico. 2012-2015).

Il Dottorato ha rappresentato per me una esperienza unica sul piano scientifico e sul piano personale: sul piano scientifico per l'autorevolezza dei contributi e il confronto disciplinare ed interdisciplinare, interuniversitario avvenuto a livello nazionale e internazionale, attraverso - come descritto nelle Relazioni finali e nel Registro delle attività del I, del II e del III anno - la partecipazione a lezioni, seminari e cicli di seminari, *workshop*, *summer school* nazionali e internazionali, corsi di formazione intensivi nell'ambito del programma Erasmus e della Strategia per l'adozione della Carta Europea dei Ricercatori a cui l'Università degli Studi di Foggia aderisce avendo ottenuto il riconoscimento della Commissione europea *HR-Excellence in Research* quale "Istituto di eccellenza nella gestione delle risorse umane nel settore della Ricerca".

Sul piano personale ho vissuto una importante esperienza umana arricchente nel rapporto con i docenti, gli esperti, gli operatori e i colleghi dottorandi.

Il Dottorato ha significato per me un'occasione di riflessione personale, scientifica e professionale.

Ha valorizzato la mia esperienza lavorativa presso l'Isfol-Istituto per la formazione professionale dei lavoratori, l'Ente pubblico di ricerca nazionale con sede a Roma presso il quale ho l'opportunità di indagare e studiare temi e indagini nel campo dell'istruzione e della formazione professionale, in particolare dell'apprendimento permanente e degli adulti, anche in ottica europea ed internazionale: questo con una piena adesione da parte dell'Istituto alla frequenza e alla scelta del percorso di alta formazione rappresentato dal Dottorato.

Le attività formative e di studio mi hanno permesso di rielaborare, integrare e affinare le linee generali del tema della tesi di dottorato e le modalità di realizzazione del Progetto di ricerca.

Ogni occasione di incontro scientifico è stata proficua per chiarire meglio e approfondire il tema dell'indagine, individuandone progressivamente altre dimensioni di analisi e aree tematiche, avendo l'opportunità di focalizzare l'attenzione sui paradigmi e le mappe concettuali utili a leggere i fenomeni legati alla mia ricerca di Dottorato.

Le attività si sono rivolte al rafforzamento della preparazione nelle aree disciplinari di base, alla ricerca bibliografica e documentaria, anche di tipo statistico e sperimentale sui temi di indagine, che hanno fatto da sfondo e contribuito alla definizione del tema di ricerca, prevedendone integrazioni e ulteriori approfondimenti sul versante concettuale e metodologico nel raccordo e sotto la supervisione della prof.ssa Isabella Loiodice.

Nello svolgimento del mio Dottorato sono sempre state presenti reciproche sinergie tra la dimensione teorico-speculativa e la dimensione pratico-lavorativa utili alla realizzazione dell'attività di ricerca dottorale intrapresa.

Nell'attività di studio ho approfondito alcuni aspetti teorici e dimensioni pedagogico-didattiche riguardanti l'apprendimento degli adulti, entro il paradigma dell'apprendimento permanente di cui i processi di istruzione e formazione devono tener conto. Nello specifico, ho focalizzato l'attenzione:

- sulla *dimensione esistenziale* e sull'*identità* stessa dell'adulto, alla luce delle odierne trasformazioni economico-sociali (fenomeni di polarizzazione tra inclusi ed esclusi, povertà culturali e relazionali) e del sistema lavoro tra strategie di difesa alla precarietà e nel contempo ricerca di autorealizzazione;
- sulla *domanda personale e sociale* e di *partecipazione attiva alla società*, per cui acquista importanza mirare ad un "progetto di formazione integrale" per la valorizzazione e il benessere complessivi della persona: non solo quindi per il diritto allo studio e al lavoro, ma anche per l'esercizio consapevole dei diritti di cittadinanza;
- sul *recupero della storicità* tra presente/passato/futuro come antidoto alla sola dimensione del presente, che rischia di togliere la progettazione del futuro, accontentandosi dell'effimero basato sul consumismo e sul profitto¹. Dunque come unica scelta possibile per realizzare una "democrazia all'insegna dell'umanità"² e quindi una "educazione alla solidarietà"³. La prospettiva storica consente infatti il recupero della "memoria sociale"⁴, della "memoria condivisa di vissuti personali e storie collettive"⁵ indispensabili alla progettazione del futuro secondo un "pensiero policentrico"⁶; così facendo si lavora ad un antidoto all'omologazione sociale, costruita quest'ultima anche attraverso i *media*, e si contribuisce alla creazione di contesti inclusivi abituati al

¹ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 2001.

² M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2013.

³ I. Liodice, *Interculturalità a scuola. Per una formazione al dialogo e alla condivisione "oltre i confini"*, in "Humanitas", A. LXIX, n. 4-5, luglio-ottobre 2014, p. 692.

⁴ A. Touraine, *Après la crise*, Éditions du Seuil, Paris, 2010.

⁵ A. Cagnolati, *Biografia e formazione. Il vissuto delle donne*, Simplicissimus Book Farm, Milano, 2012.

⁶ E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Éditions du Seuil, Paris, 2000.

confronto e alla propensione a cooperare su valori e obiettivi comuni per la costruzione del capitale sociale⁷ e di società interculturali⁸;

- sull'importanza del *rapporto formazione e tecnologia* nell'impatto sui processi e sugli ambienti di apprendimento⁹ e l'analisi delle opportunità della *formazione on line/e-learning* per l'apprendimento degli adulti sul versante didattico-relazionale¹⁰ e quindi come ciò influenzi il ruolo dei docenti¹¹;

- sulla necessità di considerare ai fini dell'*apprendimento in età adulta* un approccio *basato sull'esperienza*¹² secondo diversi stili di apprendimento¹³ e su una *strategia di dis-apprendimento*¹⁴ che condizionano la progettazione e la scelta delle metodologie didattico-formative, con l'adozione di un ruolo attivo¹⁵ e responsabile¹⁶ nel processo di apprendimento per acquisire la capacità di affrontare e *sapersi orientare*¹⁷ nei momenti di transizione personali e professionali¹⁸;

⁷ R. D. Putman, *Capitale sociale e individualismo. Crisi e crescita della cultura civica in America*, Il Mulino, Bologna, 2000.

⁸ F. P. Minerva, *L'interculturalità*, Laterza, Roma-Bari, 2000.

⁹ P. Limone (a cura di), *Valutare l'apprendimento on line. Esperienze di formazione continua dopo la laurea*, Progedit, Bari, 2012.

¹⁰ I. Loiodice, *L'Università per la formazione permanente*, in I. Loiodice (a cura di), *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*, Carocci, Roma, 2011.

¹¹ L. Galliani, *Apprendimento in età adulta, contesti e reti, Lectio magistralis* durante la prima Conferenza Nazionale "ICT e Adult learning" del Progetto italiano "Implementazione dell'Agenda europea per l'Adult Learning 2012-2014", Torino, 24.9.2013, <http://adultlearning.isfol.it/adult-learning-2012-2014/le-conferenze-nazionali/conferenza-torino/TorinoLectioMagistralisProf.Galliani.pdf>.

¹² J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. 33; ed. orig. *Experience and Education*, 1938.

¹³ D. Kolb, *Experimental learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984.

¹⁴ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.

¹⁵ M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano, 1997.

¹⁶ P. Jarvis, *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*, Routledge, London/New York, 1995.

¹⁷ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996.

¹⁸ I. Loiodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano, 2010.

- sulla *costruzione sociale dell'apprendimento*¹⁹ anche attraverso la promozione di “comunità di apprendimento”²⁰ verso un'emancipazione complessiva della società²¹ oltretché dell'individuo²².

Ai fini del Progetto di ricerca dottorale sono state importanti le sinergie colte da due ricerche nazionali coordinate in Isfol nel periodo 2012-2014:

- la prima indagine “Istruzione degli adulti: politiche e casi significativi sul territorio” (2012-2013) sull'attività educativa rivolta ai giovani e agli adulti organizzata dai Centri Territoriali Permanenti (Ctp) e dagli Istituti scolastici gestori di corsi serali: entrambi riconducibili agli attuali Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (Cpia) nel sistema formale di istruzione degli adulti e quindi nell'ambito dell'apprendimento formale dell'apprendimento permanente. I risultati, le elaborazioni e gli approfondimenti scaturiti dall'indagine sullo stato dell'arte delle attività e delle esperienze di successo sul territorio, rilevazione di n. 7 Casi di studio, sono presenti nel volume a mia cura Isfol *Istruzione degli adulti: politiche e casi significativi sul territorio*, Roma, 2014; <http://sbnlo2.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=19781>.
- La seconda indagine “Repertorio delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia” (2012-2014) sulla mappatura di esperienze rilevanti di apprendimento permanente degli adulti, n. 65 esperienze, nel nostro Paese, in particolare giovani adulti con basse qualifiche, adulti occupati/disoccupati con basse competenze, adulti *over 55* anni occupati/disoccupati, migranti di prima e seconda generazione;

¹⁹ L. S. Vygotsky, *Mind in society*, Harvard University Press, Cambridge, 1978.

²⁰ A. Luciano, *Le comunità di apprendimento: una risposta possibile alla domanda di formazione degli adulti*, in G. Allulli, G. Spagnuolo (a cura di), *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo rapporto nazionale sulla domanda*, Isfol (I libri del Fondo sociale europeo, 18), Roma, 2003, pp. 227-239.

²¹ E. Durkheim, *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton, Roma, 1971; ed. orig. *Education et Sociologie*, 1922.

²² P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971; ed. orig. *Pedagogia do oprimido*, 1970.

indagine svolta nell'ambito del Progetto della Commissione europea-Ministero del lavoro e delle politiche sociali-Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca-Isfol, come coordinatore nazionale, sull'implementazione dell'“Agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti 2011” *Progetto IT-Implementation of the European Agenda for Adult Learning 2012-2014* (sito del progetto <http://adultlearning.isfol.it/>) realizzato per accrescere il livello di consapevolezza e di sensibilizzazione sul tema dell'apprendimento permanente presso gli operatori pubblici e privati, le Parti sociali, le imprese, gli operatori del Terzo settore e per conoscere lo stato attuale delle politiche e delle pratiche nei territori, permettendone la trasferibilità. I risultati ottenuti dall'indagine “Repertorio delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia” con la descrizione e la lettura trasversale delle pratiche selezionate sono presenti in G. Spagnuolo, *Il repertorio di esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia: analisi trasversale ed elementi chiave emersi*, in Isfol, *I risultati del Progetto IT-Implementation of the European Agenda for Adult Learning*, Commissione europea, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, Isfol, Roma, 2014; <http://adultlearning.isfol.it/adult-learning/le-conferenze-nazionali/conferenza-firenze-1/VolumeRapportoIT.pdf>.

Entrambe le ricerche hanno sviluppato indagini sul campo per individuare e selezionare casi di studio e pratiche di successo sul territorio in tema di istruzione e apprendimento permanente in particolar modo nei riguardi della popolazione adulta italiana.

La loro lettura trasversale ha permesso di circoscrivere fattori chiave e punti di attenzione rivelatisi utili alla costruzione di un “sistema di apprendimento permanente rivolto agli adulti”, dall’attenzione alle esigenze dell’utenza adulta alla presenza di *leadership* istituzionali e professionali, alla scelta e diversificazione dei finanziamenti, alla pratica di una cultura di rete fino all’attenzione alla qualità didattica e all’uso delle tecnologie per l’apprendimento.

Durante le indagini sul campo ho potuto avere diversi contatti e confronti con vari interlocutori istituzionali e con gli addetti ai lavori e attraverso l’ascolto attivo delle loro opinioni, delle loro esigenze e della loro esperienza diretta ho potuto constatare la situazione reale nei territori in merito all’apprendimento permanente, la presenza nel nostro Paese di un patrimonio esperienziale e conoscitivo in particolare nelle tecniche e nelle strumentazioni didattico-formative che fa capo a docenti, operatori, educatori e formatori coinvolti nell’apprendimento degli adulti (una vera e propria comunità di pratiche) e appartenenti a diversi sistemi organizzativi quali i sistemi dell’istruzione formale dei Cpia e delle Università, della Ricerca e Innovazione, della formazione professionale, delle parti sociali, dell’associazionismo di categoria, delle imprese, del terzo settore, del volontariato sociale, della pubblica amministrazione centrale e locale.

Tutto questo è stato per me un’opportunità ai fini della realizzazione della mia ricerca di Dottorato perché, da un lato, mi ha consegnato una griglia di variabili qualitative collaudata, in quanto proveniente da esperienze rilevanti di successo, necessaria ad impiantare un “sistema di apprendimento permanente per gli adulti”; dall’altro, mi ha dato il “polso della situazione” sui vantaggi e sulle criticità emersi.

In particolare, nella lettura trasversale delle variegata esperienze rilevate è emerso il ruolo sempre più importante dell’Università nell’istruzione e formazione degli adulti come “luogo accreditato” da parte degli attori istituzionali, degli operatori e degli utenti adulti a svolgere attività di formazione, di orientamento e di aggiornamento professionale con l’erogazione di attività e servizi economicamente accessibili a tutti come:

- servizi di orientamento e *job-oriented*,
- servizi di bilancio di competenze, riconoscimento e certificazione delle competenze,
- interventi di educazione alla cittadinanza, alla cultura di genere e della pari opportunità, percorsi di qualificazione per occupati in collaborazione con le imprese,
- percorsi di formazione per la pubblica amministrazione locale,
- servizi didattici e formativi in rete per l'apprendimento "oltre l'aula".

Tale evidenza empirica, il ruolo emergente dell'Università per l'orientamento e l'apprendimento in età adulta, mi ha convinto della necessità di curare il progetto di ricerca di Dottorato sul sistema Università e questo anche sulla base di una serie di sollecitazioni normative e di orientamenti europei e nazionali.

Tali sollecitazioni normative e orientamenti strategici promuovono una azione più incisiva dell'istruzione superiore e delle Università, sia nella creazione e nella condivisione di conoscenze e competenze di alto livello che possano contribuire al vantaggio economico e competitivo, sia nel sostenere e nell'accompagnare l'adulto nell'affrontare i cambiamenti nella propria vita o nel lavoro.

Una prima sollecitazione deriva dalla "Strategia europea 2020"²³ che prevede nel campo relativo al "capitale umano" che almeno il 40% dei giovani 30-34enni posseda una laurea o un diploma e che una media di almeno il 15% di adulti 25-64enni partecipi all'apprendimento permanente.

Come già sottolineato dall'"Agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti 2011"²⁴ del Consiglio d'Europa, questo vuol dire "incoraggiare gli istituti di istruzione superiore" ad "accogliere gruppi di discenti meno tradizionali, quali i discenti adulti", anche per rispondere alle sfide demografiche nel rapporto tra le generazioni e nella prospettiva dell'invecchiamento attivo.

²³ Commissione europea, *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva*, COM (2010) 2020, Bruxelles, Comunicazione del 3.3.2010.

²⁴ Consiglio dell'Unione europea, *Agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti*, "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", 2011/C 372, Bruxelles, Risoluzione del 20.12.2011.

Un'ulteriore sollecitazione ci arriva dalla “Carta Europea dell'apprendimento permanente”²⁵ firmata dall'Associazione delle Università europee-*European University Association* che, ai fini dell'implementazione della cosiddetta *terza missione* (oltre la “ricerca” e la “formazione superiore”), quella dell’“apprendimento permanente” (*lifelong learning*), stila in 10 punti una “dichiarazione di impegni sia per le Università che per i Governi nazionali e locali” in merito a strategie e azioni per la formazione continua e permanente, tra cui: l'accesso all'apprendimento permanente a una popolazione differenziata di studenti, l'adeguamento dei curricula di studio, l'offerta di adeguati servizi di orientamento, il riconoscimento dell'esperienza, lo sviluppo del partenariato.

In Italia, con il Decreto legislativo n. 13/2013 *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*²⁶, si riconosce l’“apprendimento permanente quale diritto delle persone” in raccordo alla Legge n. 12/2012 “*Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*”²⁷ e si sottolinea come nell'ambito di “sistemi integrati territoriali per l'apprendimento permanente” concorra il “Sistema integrato dell'istruzione superiore” con le Università che in piena autonomia agiscano considerando l’“inclusione dell'apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali” e la progettazione di una “offerta flessibile e di qualità”.

²⁵ Eua (*European university association*), *Carta europea dell'apprendimento permanente*, Eua Publications, Bruxelles, 2007, www.eua.be.

²⁶ Decreto Legislativo, n. 13, 16.1.2013, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*, “Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana”, n.39, 15.2.2013.

²⁷ Legge n. 92, 28.6.2012, *Disposizioni in materia di riforma del lavoro in una prospettiva di crescita*, “Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana”, n. 153, 3.7.2012.

D'altro canto, le riforme del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca rivolte al sistema universitario italiano si muovono verso il consolidamento della qualità della ricerca e della didattica e verso una maggiore internazionalizzazione delle istituzioni universitarie in coerenza con il "Processo di Bologna"²⁸ e con la costruzione di uno "Spazio europeo dell'Istruzione superiore" nell'ambito della "Strategia europea 2020" (in particolare il Decreto 509/1999 e la Legge 240/2010).

Infine citiamo l'*Accordo tra Governo, Regioni e Enti locali: Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali*, sottoscritto il 10.7.2014 in Conferenza unificata Stato-Regioni²⁹, che individua l'Università quale "nodo di reti territoriali" per l'organizzazione di servizi per l'orientamento e l'apprendimento permanente.

Oltre a richiamare le evoluzioni intervenute a livello istituzionale e operativo, sullo sfondo di un quadro normativo e politico-strategico più incisivo, penso siano importanti altre considerazioni.

La complessità, l'incertezza e le trasformazioni della società contemporanea influenzano la vita di ognuno di noi e il vivere in età adulta. In particolare l'adulto è obbligato ad affrontare le "transizioni" se possibile ad anticiparle, ad elaborarle e riprogettarle.

Diviene importante allora che sia capace di "comprendere interconnessioni e interdipendenze" nella lettura di problematiche ormai di natura transnazionale, capace di acquisire le categorie della trasformazione, del rischio, della

²⁸ Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca scientifica, *The Bologna process 2020. The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education*, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29.4.2009.

²⁹ *Accordo tra Governo, Regioni e Enti locali: Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali*, Conferenza unificata Stato-Regioni, Repertorio atti n. 76/CU, 10.7.2014.

partecipazione e della “responsabilità”³⁰ per la costruzione di un “pensiero nomade e migrante”³¹ e di un “pensiero plurale”³².

Ecco perché l’Università - quale *luogo di apprendimento ed elaborazione critica delle conoscenze* - è deputata a contribuire al raggiungimento di tali finalità e rappresenta un contesto ideale per continuare ad apprendere orientando le proprie attività ad un “Progetto di formazione integrale” della persona.

Alla luce delle considerazioni e delle rielaborazioni teoriche, empiriche, istituzionali e sociali da me delineate e sostenute il titolo della mia tesi di dottorato è quindi divenuto “*Scenari per l’educazione degli adulti in una prospettiva europea: il ruolo dell’Università per un progetto di formazione integrale*”.

La scelta di porre l’accento sull’Università ha richiesto gli approfondimenti e le integrazioni bibliografiche e documentarie opportune sia a carattere normativo-istituzionale che di orientamento strategico europeo e nazionale, sia quantitativo nella lettura di Rapporti statistici nazionali e europei e delle più recenti Indagini realizzate a livello internazionale, europeo e nazionale sul sistema universitario.

Attraverso la mia Ricerca di Dottorato ho indagato su come l’Università, nel sistema formale dell’apprendimento permanente, può rispondere e ha risposto alle esigenze e alla domanda espressa dall’utenza adulta; quali politiche e dispositivi organizzativi e curriculari sono stati attivati e possono attivarsi per incrementare la partecipazione e la parità di accesso alle attività di educazione e di formazione.

Nello specifico, ho analizzato il modo in cui:

- le Università sono in grado di attrezzarsi per rispondere alla nuova domanda di formazione proveniente dalla popolazione adulta;

³⁰ H. Jonas, *Il principio di responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi Paperbacks Filosofia, Torino, 1998; ed. orig. *Das Prinzip Verantwortung*, 1979.

³¹ F. Pinto Minerva, *L’intercultura*, cit.

³² I. Loiodice, *Quale Università per quale futuro (Editoriale)*, in “MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni”, 1, 2014; www.metis.progedit.com.

- la formazione universitaria riesca a qualificare gli adulti lavoratori e non;
- le Università abbiano attivato o adeguato i percorsi di formazione e orientamento rivolti agli adulti.

I punti della domanda di ricerca sono stati:

- le Università italiane sono pronte a soddisfare la nuova e qualificata domanda di formazione proveniente dagli adulti?
- quali sono le modalità utili a promuovere la maggiore partecipazione e la parità di accesso alla formazione universitaria?
- i costi della formazione rappresentano un ostacolo per le Università?
- ci sono altri tipi di ostacoli per le Università: diversità di linguaggi, diversità di culture valoriali, rapporti di potere, vincoli organizzativi?

Ho a quel punto compiuto un'indagine esplorativa e descrittivo-interpretativa che, da un lato, mi ha consentito di definire il quadro conoscitivo quanti-qualitativo nazionale e europeo sui temi indagati, sulla disamina dei paradigmi pedagogici relativi all'apprendimento in età adulta, sulla situazione attuale dei sistemi di istruzione, sul sistema universitario italiano nel confronto europeo, sulla partecipazione all'apprendimento permanente degli adulti.

Dall'altro lato, mi ha consentito di identificare punti positivi e di criticità esistenti e linee di ricerca utili ad approfondire in che modo le Università soddisfino la domanda di formazione espressa dagli adulti italiani e che pongano l'attenzione sul processo formativo e dell'apprendimento del soggetto adulto in particolar modo nella fase di progettazione del percorso di formazione.

Ciò si è realizzato attraverso:

- una ricognizione statistico-quantitativa effettuata tramite la raccolta di dati e comparazioni statistiche nazionali, europee ed internazionali tratti da Rapporti e Studi comparati sulla partecipazione all'apprendimento permanente e all'istruzione superiore, sul livello di conoscenze e competenze possedute dagli adulti e dagli occupati, sulla situazione

evolutiva dei corsi di studio attivati nelle Università e sul profilo dei laureati e del tipo di inserimento nel mercato del lavoro;

- una disamina qualitativa effettuata tramite una lettura trasversale della documentazione, dell'evoluzione normativa, degli studi pedagogici nel campo dell'apprendimento degli adulti nonché delle Indagini nazionali e europee sull'apprendimento permanente e degli adulti, sul sistema dell'istruzione superiore, sulla qualità dei servizi e dell'offerta formativa erogata dalle Università per gli adulti, sulle politiche inerenti l'orientamento permanente, sul ruolo istituzionale riconosciuto alle Università.

Nel percorso dottorale, ho intervallato al lavoro descrittivo-interpretativo momenti di scambio e confronto con diversi attori istituzionali, operatori, docenti e formatori attraverso l'ascolto attivo e la testimonianza diretta.

Le attività di esplorazione, ricognizione statistica e qualitativa, descrizione e interpretazione dei risultati e della lettura delle pratiche mi hanno consentito di mettere a fuoco fattori chiave, punti positivi e criticità esistenti, di trarre alcune proposte e identificare ulteriori linee progettuali di ricerca.

A conclusione del lavoro d'indagine posso affermare che l'ipotesi di ricerca di considerare l'Università quale luogo importante per la formazione degli adulti e quale luogo di eccellenza per la formazione di cittadini consapevoli dei propri diritti sia stata dimostrata, in quanto la costruzione della cultura dell'apprendimento permanente come "diritto delle persone" passa anche attraverso le azioni e l'offerta universitaria.

Non è un caso, infatti, che le recenti *policies* in materia di apprendimento permanente riconoscano proprio all'Università un ruolo e una funzione strategici nella progettazione e realizzazione di attività di formazione, orientamento e di aggiornamento professionale.

Peraltro, i recenti provvedimenti legislativi nazionali e orientamenti europei, nell'auspicare un "sistema integrato di formazione superiore per l'apprendimento permanente", richiedono un'azione più incisiva dell'Università, ancor di più

nell'attuale contesto di crisi, sia nella creazione e nella condivisione di conoscenze e competenze di alto livello che possano contribuire al vantaggio economico e competitivo, sia nel sostenere e nell'accompagnare l'adulto nell'affrontare i cambiamenti nella propria vita o nel lavoro.

Infine, la possibilità/capacità di coniugare la dimensione didattica con quella della ricerca connotano l'Università come "luogo" di apprendimento ideale per continuare ad apprendere.

Certo esistono ancora criticità, tra queste un problema di risorse finanziarie: i finanziamenti pubblici e gli introiti provenienti dalle tasse di iscrizione sono diminuiti negli ultimi anni. Le Università, che il Rapporto Anvur-Miur 2013³³ definisce "sistema in trasformazione", hanno fatto del loro meglio nel garantire le attività istituzionali e altre varie iniziative o progetti.

Rivolgere la formazione universitaria all'utenza adulta può rappresentare un'opportunità di ampliamento delle attività e dei servizi offerti con un impatto economico positivo, considerando la varietà di tipologia degli adulti quali occupati, inoccupati, disoccupati, in mobilità, giovani adulti, adulti inattivi.

D'altro canto penso che accogliere gli adulti nell'Università sia uno dei migliori modi per manifestare la "responsabilità sociale" e una maggiore apertura verso la collettività da parte delle istituzioni universitarie, per rispondere alle sfide demografiche e interculturali, nel rapporto tra le generazioni e nella prospettiva dell'invecchiamento attivo.

Collocandosi in tale contesto di riflessione, la tesi di Dottorato è strutturata in quattro capitoli e corredata da una *Bibliografia* contenente anche una sezione dedicata alle fonti nazionali, europee e internazionali con il novero dei principali provvedimenti legislativi nazionali, degli orientamenti strategici e normativi europei e di rapporti, indagini e studi nazionali, europei e internazionali.

³³ Anvur (Agenzia nazionale per la valutazione del sistema universitario e della ricerca), *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*, Roma, 2014. www.anvur.org.

Nel capitolo 1 – *Gli scenari, le politiche, le esperienze* – dopo una breve illustrazione dei fenomeni demografici, delle migrazioni e del capitale sociale scaturenti dalla globalizzazione e dall'internazionalizzazione, si richiamano le politiche e le azioni intraprese a livello comunitario sull'apprendimento degli adulti e sul sistema di apprendimento permanente, con l'accento sulla *Strategia Europa 2020* e su *Istruzione e Formazione 2020* per giungere all'*Agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti 2011* e al Progetto della Commissione europea *Implementation of the European Agenda for Adult Learning 2012-2014* in Italia, con un approfondimento sulla indagine nazionale “Repertorio delle esperienze rilevanti di apprendimento degli adulti in Italia”.

Nel capitolo 2 – *Gli adulti e l'apprendimento permanente* – viene indagato e descritto il campo specifico dell'apprendimento permanente e dell'apprendimento degli adulti sia in termini di evoluzione terminologica e quindi di *significati* condivisi sia con una visuale sui principali paradigmi pedagogici riferiti all'apprendimento in età adulta e alle sue peculiarità legate alla motivazione e al vissuto esistenziale ed esperienziale, con un approfondimento sui contesti organizzativi e di lavoro come luoghi importanti di apprendimento e sulle opportunità offerte dalla formazione *on line* e le conseguenze sul versante della professionalità docente. Ancora, tra gli aspetti ritenuti fondamentali per l'impianto di un sistema di LLL, sull'importanza dell'orientamento quale strumento per gestire le *transizioni* dell'adulto nella vita come nel lavoro e di una formazione alle competenze per lo sviluppo professionale entro un orizzonte educativo più ampio di formazione alla persona.

Il capitolo 3 – *L'Università quale luogo di orientamento e di formazione degli adulti* – descrive il sistema universitario italiano anche attraverso il *benchmarking* europeo e alla luce degli orientamenti strategici e normativi italiani ed europei e come l'istruzione universitaria rivolta agli adulti possa favorire il rientro in formazione, la riqualificazione e l'integrazione sociale sia commentando vari

Rapporti tra cui il recente monitoraggio Anvur-Miur 2013³⁴ sui caratteri dell'offerta per l'utenza adulta coinvolta sia illustrando l'offerta dei servizi formativi, di innovazione, di orientamento progettati o realizzati dalle Università a livello nazionale o territoriale. Tutto questo a partire dall'analisi della lettura trasversale delle pratiche selezionate sul territorio dall'indagine nazionale "Repertorio delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia" con un *focus* sull'impegno delle Università. Si pone infine l'accento su determinati elementi strategici per il consolidamento del sistema di apprendimento permanente degli adulti da parte del sistema di formazione superiore universitaria anche alla luce del recente Accordo tra Governo, Regioni e Enti locali sul documento recante "Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali"³⁵ per lo specifico ruolo affidato alle Università.

Il capitolo 4 – *Adulti all'Università: sfide e opportunità* – partendo dalla lettura trasversale della documentazione dedicata all'apprendimento degli adulti nazionale ed europea con particolare riferimento al sistema Università e dalle esperienze rilevanti in tema di apprendimento degli adulti presenti nel Paese, interpreta i risultati ottenuti secondo le finalità e le dimensioni di analisi prescelte dalla ricerca ai fini della lettura comparativa finale e di approfondimento.

Il quadro conoscitivo quanti-qualitativo ottenuto ha fotografato le caratteristiche dell'offerta formativa universitaria rivolta agli adulti e le differenti esigenze e aspettative espresse, sulla cui base le Università hanno progettato e realizzato percorsi e servizi mirati di istruzione, formazione e orientamento/ri-orientamento per gli adulti, in sinergia con gli aspetti non formali ed informali dell'apprendere.

³⁴ *Ivi.*

³⁵ *Accordo tra Governo, Regioni e Enti locali: Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali*, cit..

In tal modo è stato possibile focalizzare l'attenzione sul ruolo che l'Università è in grado di svolgere all'interno di un contesto socio-economico complesso.

Sul versante didattico-formativo le attività formative dovranno connotarsi sempre di più nella prospettiva orientativa, calibrando i percorsi di apprendimento sui bisogni dell'utenza adulta e declinandoli in ambienti digitali con il supporto di dispositivi mobili (*mobile learning*) e dei *social network*.

Come si legge all'art.1, comma 1 del Decreto legislativo n. 13 del 16.1.2013³⁶ sulla validazione degli apprendimenti non formali ed informali:

La Repubblica, nell'ambito delle politiche pubbliche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e del welfare, promuove l'apprendimento permanente quale diritto delle persone e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e di valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali ed in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale.

Sono richiami legislativi e prospettici che rinnovano un'azione concreta di consolidamento del "sistema di apprendimento permanente" nel nostro Paese, apprendimento quale "diritto delle persone", al cui realizzarsi contribuisce in maniera sempre più importante il sistema Università.

Peraltro, l'Università con le proprie attività entro una cornice olistica e in un ambiente favorevole può incoraggiare e promuovere la cittadinanza attiva da parte di tutti.

Si configurerebbe, in tal senso, come agente innovatore e collettore per la società così come un luogo specializzato per offrire strumenti/brevetti, alta consulenza, formazione per lo sviluppo del capitale umano per l'impresa. Spazio

³⁶ Decreto legislativo, n. 13, 16.1.2013, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92, cit..*

pubblico che faccia da tramite tra società civile, organizzazioni pubbliche, accademie, imprese.

La prosperità e la sostenibilità economica si basa anche su diffuse e variegate opportunità educative e di ricerca e innovazione, creando “comunità di apprendimento”³⁷ e di “città o regioni di apprendimento”³⁸.

³⁷ A. Luciano, *Le comunità di apprendimento: una risposta possibile alla domanda di formazione degli adulti*, in G. Allulli, G. Spagnuolo (a cura di), *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo rapporto nazionale sulla domanda*, cit..

³⁸ Oecd, *Cities and regions in the new learning economy*, Paris, 2001.

Capitolo 1

Gli scenari, le politiche, le esperienze

1.1. Globalizzazione, internazionalizzazione e società interculturali nella prospettiva dell'educazione permanente

La globalizzazione o *annullamento della distanza*³⁹ ha comportato una serie di cambiamenti sia sul piano economico-finanziario attraverso la delocalizzazione di merci e di processi produttivi, l'accelerazione di una *governance* commerciale e fiscale, l'attenzione all'ecologia per le maggiori interdipendenze geo-ambientali, sia sul piano *culturale e relazionale*: con la rapidità dei rapporti che ha rese nulle le distanze e mescolato gli stili di vita, con l'indebolimento dello Stato-nazione e la nascita di nuovi localismi o fondamentalismi politico-culturali, con la ricerca di nuovi equilibri geo-politici, con l'estendersi a livello planetario della comunicazione multimediale e in rete.

Alain Touraine la definisce “de-socializzazione dell'economia e decomposizione del sociale” evidenziando la “crisi di rappresentatività” di nuove istanze di diritti e una “polarizzazione tra esclusi e inclusi”⁴⁰.

Zygmunt Bauman⁴¹ parla di “polarizzazione delle esperienze umane”, conseguente alla globalizzazione, per cui per esempio *muoversi* ha significati opposti tra chi si trova al vertice e chi al fondo di una nuova gerarchia sociale e

³⁹ U. Beck, *Che cos'è la globalizzazione? Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma, 1999.

⁴⁰ A. Touraine, *Après la crise*, cit. pp. 55-67; inoltre dello stesso Autore *La globalizzazione e la fine del sociale*, Il Saggiatore, Milano, 2008.

⁴¹ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, cit.

una “nuova classe media” si carica di tale contrapposizione e soffre quindi di forti incertezze, ansietà, paure esistenziali.

La globalizzazione spinge le economie a produrre l’effimero, l’instabile, il precario: si accentuano i posti di lavoro temporanei, flessibili o a tempo parziale.

Ai fini della competitività globale, i messaggi pubblicitari sono pensati per indurre “desideri” piuttosto che soddisfarli: non si fa in tempo ad imporre un prodotto/desiderio al cliente che subito si fa spazio ad altri “oggetti dei desideri”. Si instaura in tal modo, continua Bauman, una “cultura della società dei consumi” che sembra riguardare piuttosto “il dimenticare che l’imparare”⁴².

I nostri nonni, “i produttori”, dice Bauman, sono passati da un turno all’altro, identico, alla catena di montaggio; i loro discendenti, “i consumatori”, passano da una tentazione ad un’altra, che deve essere più seducente di quella precedente. La società del consumismo genera disaffezione indebolendo la fiducia e accentuando un sentimento di insicurezza, tutti elementi alla base dell’incertezza e della paura e quindi dell’infelicità caratterizzanti l’attuale modernità e vita liquida⁴³.

La logica consumistica, afferma l’economista e filosofo Serge Latouche, esige di fare del consumo il nostro stile di vita con una obsolescenza programmata dei prodotti al fine di sostituirli velocemente in una società pensata della crescita e con noi sempre più “tossicodipendenti della crescita”⁴⁴.

Lo studioso propone, schierandosi nettamente contro “la globalizzazione e il liberismo economico”, il progetto economico-politico di una “società della decrescita” per cui “uscire dallo sviluppo, dall’economia e dalla crescita non vuol dire rinunciare a tutti gli istituti sociali di cui l’economia si è appropriata, ma reinquadrarli in un’altra logica”⁴⁵ divenendo “obiettori di crescita” entro un quadro che superi il contesto Stato-nazione. Il fine di una società della decrescita è

⁴² Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione*, cit., p. 92.

⁴³ Z. Bauman, *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2005.

⁴⁴ S. Latouche, *Breve trattato sulla decrescita serena*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008, pp. 29-30. L’Autore individua tre elementi necessari della società dei consumi: la pubblicità che crea il desiderio di consumare, il credito che ne fornisce i mezzi e l’obsolescenza programmata dei prodotti che ne rinnova la necessità.

⁴⁵ *Ivi*, p. 110.

“una società nella quale si vivrà meglio lavorando e consumando di meno”⁴⁶.

E la sua costruzione:

è rappresentata come l'articolazione di otto cambiamenti interdipendenti che si rafforzano reciprocamente. Si può sintetizzare l'insieme di questi cambiamenti in un circolo virtuoso di otto «R»: rivalutare, riconcettualizzare, ristrutturare, ridistribuire, rilocalizzare, ridurre, riutilizzare, riciclare. Questi otto obiettivi interdipendenti possono innescare un processo di decrescita serena, conviviale e sostenibile⁴⁷.

Sono obiettivi, spiega Latouche, che oltre a riguardare aspetti economico-politici hanno un ruolo importante per la vita quotidiana e il lavoro di milioni di persone, invitano a dare valore ad altre dimensioni, valori del buon vivere quali: l'altruismo in opposizione all'egoismo, la collaborazione sulla competizione sfrenata, il piacere del tempo libero e l'*ethos* del gioco sull'ossessione del lavoro, il locale sul globale, l'importanza della vita sociale sul consumo illimitato. E conclude dicendo:

amore della verità, senso della giustizia, responsabilità, rispetto della democrazia, elogio della differenza, dovere di solidarietà, uso dell'intelligenza: ecco i valori che dobbiamo recuperare a tutti i costi, perché sono la base della nostra realizzazione e la nostra salvaguardia per il futuro⁴⁸.

Un nuovo umanesimo.

Non possiamo ridurre la mondializzazione economica e dei mercati a una omogeneizzazione mediocre; essa suscita e si alimenta di una mondializzazione

⁴⁶ S. Latouche, *Breve trattato sulla decrescita serena*, cit., p. 18.

⁴⁷ *Ivi*, p. 44. Per la descrizione approfondita degli otto obiettivi si rinvia alle pp. 45-56 dell'opera citata.

⁴⁸ *Ivi*, p. 45.

*umanistica, senza tuttavia confondersi con essa*⁴⁹.

In questa affermazione di Morin vi è la richiesta nell'ambito di un "territorio mondiale" di un'autorità regolatrice di portata planetaria e

*l'ascesa di una coscienza planetaria, uno degli antidoti alle barbarie che hanno pervaso l'Europa - dalle colonizzazioni alla tratta dei neri, ai razzismi, ai totalitarismi [perché] pensare alle barbarie è contribuire a rigenerare l'umanesimo e quindi resisterle*⁵⁰.

La necessità di una *governance* del sistema globale si avverte non esclusivamente per le questioni economiche ma anche per la dimensione culturale e politica di adesione all'esercizio dei propri diritti come semplice persona, non solo in quanto cittadino di uno Stato: "cittadinanza globale" come la chiama l'economista Sen; infatti "Il cittadino globale è colui/colei che potrà esercitare i suoi diritti anche come semplice persona, e non solo in quanto cittadino di uno Stato, e dipenderà da legami che vanno oltre l'appartenenza statale"⁵¹.

Il processo di polarizzazione tra esclusi e inclusi si realizza anche nell'ambito dei mercati del lavoro tra una "ricca *élite*" e una "maggioranza di senza lavoro privi di risorse" dove il termine flessibilità diviene la categoria dominante:

-dal lato della domanda si esercita la "libertà di muoversi dovunque si intravedono pascoli più verdi [...] la libertà di preoccuparsi di quadrare sul piano economico";

-dal lato dell'offerta invece "il lavoro viene e va, [...] spezzettato o sottratto senza preavviso, mentre le regole del gioco per le assunzioni e i licenziamenti

⁴⁹ E. Morin, *Cultura e barbarie europee*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006, p. 54.

⁵⁰ *Ivi*, p. 91.

⁵¹ A. Sen, *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano, 2002.

cambiano senza appello, e chi ha o cerca un lavoro poco può fare per frenare il processo”⁵².

I lavori flessibili significano alti costi personali e sociali, a carico del soggetto, della famiglia e della società. In particolare ci sono ricadute sui ragazzi giovanissimi che vivono o hanno vissuto in situazioni familiari di continua insicurezza - dove ambedue i genitori sperimentano da lungo tempo l'insicurezza lavorativa con l'assillo continuo di trovare un lavoro -, tant'è che si comincia a parlare di “figli della precarietà” che Luciano Gallino chiama “figli della globalizzazione”⁵³.

Nel complicato percorso tra l'adolescenza e l'età adulta, tra la giovinezza e la maturità, ci ricorda Gallino, per la maggior parte delle persone lo strumento più efficace per costruirsi come identità sociale rimane il lavoro che si fa o che per lungo tempo si è svolto; non arrivare a costruire tale identità perché si sono svolti troppi lavori differenti, interrotti o ripresi successivamente, è per molti

*una sofferenza, un costo umano in nessun modo computabile, e nondimeno greve a portare*⁵⁴.

Alla base dei vari aspetti della precarietà è presente quello per cui il moltiplicarsi dei lavori flessibili tende a erodere le forme di sicurezza che per l'Organizzazione internazionale del lavoro/Oil definiscono il cosiddetto “lavoro decente” o “dignitoso”. Nel 1999 la relazione di introduzione al rapporto dell'Oil aveva il titolo *Pour un travail décent* indicando varie forme di sicurezza sociale del lavoro quali la sicurezza: dell'occupazione, professionale, sui luoghi di lavoro, del reddito, di rappresentanza, previdenziale⁵⁵.

La globalizzazione, inoltre, impatta anche sugli spazi fisici della convivenza sociale; si assiste infatti a: “la frammentazione dello spazio urbano, il restringersi

⁵² Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione*, cit. p. 115.

⁵³ L. Gallino, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, Roma-Bari, 2007, p. 85.

⁵⁴ *Ivi*, p. 79.

⁵⁵ *Ivi*, pp. 79-83.

e la scomparsa degli spazi comuni, il degrado delle comunità urbane, la separazione e la segregazione e, in particolar modo, l'extraterritorialità della nuova *élite* e la territorialità forzata delle masse”⁵⁶.

1.1.1. Disuguaglianze sociali e nuove povertà

Nel maggior numero dei Paesi Ocse le disuguaglianze nella distribuzione dei redditi sono oggi più accentuate di quanto non fossero trenta anni fa⁵⁷, infatti già dalla seconda metà degli anni ottanta la disparità tra ricchi e poveri si è incrementata nei Paesi storicamente più attenti, come quelli scandinavi⁵⁸.

In Italia, nel 2010, quasi un quinto della popolazione residente (il 18,2%) è stata a rischio di povertà. La stima si riferisce ai redditi disponibili per le famiglie a seguito dei trasferimenti sociali che, nel nostro Paese, si realizzano quasi totalmente nella forma di trasferimenti pensionistici. Tale valore è più elevato della media europea, calcolata sui 27 Paesi dell'Unione (16,4%). Il rischio di povertà, che ha raggiunto il valore massimo nel 2010, è rimasto stabile nel biennio successivo su valori prossimi al 19,5% delle famiglie: il peggioramento ha coinvolto famiglie monoreddito, con minori, di lavoratori in cerca di lavoro.

Anche il rischio di “persistenza in povertà” è nel 2012 il più alto di Europa (13,1% contro 9,7%) ed è ormai divenuto strutturale: le famiglie più esposte sono quelle al Sud, che vivono in affitto, con figli minori, disoccupati o nelle quali il percettore unico di reddito possiede bassi livelli professionali e di istruzione. In generale le famiglie hanno maggiori difficoltà nel sostenere alcuni beni e servizi di alta necessità quali le spese per le cure mediche (da valori inferiori all'11% fino

⁵⁶ *Ivi*, p. 28.

⁵⁷ Oecd, *Divided we stand: why inequality keeps rising*, Paris, 2011.

⁵⁸ Ministero del lavoro e delle politiche sociali - Commissione di indagine sull'esclusione sociale (Cies) (istituita ex art. 27 della Legge n. 328, 8.11.2000), *Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale. Anno 2011*, Roma, 2012, p. 17.

al 13,3% nel 2013) o quelle per i trasporti (da valori vicini al 9% all'11,5%) dichiarando di arrivare a stento a fine mese⁵⁹.

Inoltre dal 2008 gli indicatori di *performance* sociale e occupazionali dell'Unione europea - come appaiono nel rapporto *Joint Employment Report* (JER) allegato alla *Comunicazione della Commissione sull'analisi annuale della crescita 2014 (Annual Growth Survey 2014* sulla situazione sociale ed economica in Europa) - mostrano una sempre più evidente e crescente differenziazione tra i Paesi del Sud e Paesi "periferici" dell'UE, tra cui l'Italia, rispetto ai Paesi del Nord e dell'Europa centrale⁶⁰. Le divergenze riguardano i tassi di disoccupazione, in particolar modo giovanile e dal 2008 un peggioramento del reddito lordo disponibile per le famiglie a parità di potere d'acquisto e in generale nei livelli di disuguaglianza.

Il tasso di "rischio di povertà" e di esclusione sociale è andato progressivamente aumentando tra gli Stati membri. Nel periodo 2008-2012

*il numero di europei a rischio di povertà o di esclusione sociale è aumentato della cifra allarmante di 8,7 milioni (esclusa la Croazia), raggiungendo una percentuale del 25,1% della popolazione dell'UE-28 nel 2012*⁶¹.

Nelle strategie europee il tema dell'inclusione sociale è costantemente presente tra le priorità, perseguendo come principali obiettivi la partecipazione al mercato del lavoro, l'adeguamento delle competenze e la lotta alla povertà; in quest'ultimo caso adottando politiche e azioni specifiche come la "Piattaforma europea contro la povertà"⁶² e la "Politica di coesione 2014-2020"⁶³ definendo le linee di

⁵⁹ Istat, *Rapporto annuale 2014*, Roma, 2014, pp. 152-153.

⁶⁰ European Commission, *Draft Joint Employment Report accompanying the Communication from the Commission on annual growth Survey 2014*, COM (2013) 801 final, Bruxelles, 24.11.2013.

⁶¹ Commissione europea, *Progetto di relazione comune sull'occupazione della Commissione e del Consiglio che accompagna la Comunicazione della Commissione sull'analisi dell'annuale della crescita 2015*, COM (2014) 906 final, Bruxelles, 28.11.2014, p.18.

⁶² Commissione europea, *La piattaforma europea contro la povertà e l'esclusione sociale: un quadro europeo per la coesione sociale e territoriale* COM (2010) 758 SEC (2010) 1564.

attuazione anche sul versante economico-finanziario attraverso il Regolamento sui diversi Fondi dedicati, ad iniziare dal Fondo sociale europeo/Fse.

Con la Decisione del 16.4.2014 il Parlamento e il Consiglio europeo hanno designato con lo slogan “Il nostro mondo, la nostra dignità, il nostro futuro” il 2015 *Anno europeo per lo sviluppo* per la lotta alla povertà, perché come si legge nella Decisione:

*La lotta alla povertà nel mondo contribuisce a creare un mondo più stabile, più pacifico, più prospero e più equo, che rispecchi l’interdipendenza tra i paesi più ricchi e quelli più poveri*⁶⁴.

E più avanti:

*Ancora oggi la povertà di reddito estrema colpisce circa un miliardo e trecento milioni di persone e per un numero ancora maggiore i bisogni di sviluppo umano rimangono insoddisfatti e le disparità tra paesi sono aumentate nella maggior parte del mondo. L’ambiente naturale subisce una crescente pressione e i paesi in via di sviluppo sono particolarmente colpiti dagli effetti dei cambiamenti climatici*⁶⁵.

La politica europea di cooperazione allo sviluppo persegue l’obiettivo principale di riduzione e, nel lungo periodo, di eliminazione della povertà in coerenza con l’adesione nel 2000 della comunità internazionale, e quindi dell’Europa, agli *Obiettivi di Sviluppo del Millennio (Osm)*: adottando azioni comunitarie che diano

⁶³ Commissione europea, *Politica di coesione 2014-2020. Investire nella crescita e nell’occupazione*, Bruxelles, 2011.

⁶⁴ Parlamento europeo, Consiglio europeo, *2015 Anno europeo per lo sviluppo*, Decisione del 16.4.2014, n. 472/2014 (UE).

⁶⁵ *Ivi*.

una risposta alle esigenze dei Paesi in via di sviluppo in un quadro di iniziative post 2015⁶⁶.

L'analisi della povertà è multidimensionale e riguarda oltre gli aspetti economico-strutturali di beni e redditi, gli aspetti legati alla presenza di relazioni e di reti sociali o all'aderenza a norme e valori della società di riferimento (integrazione socio-culturale) e altri indicatori legati al benessere (*well being*) individuale e in comunità.

Secondo la rilevazione Istat all'inizio del 2011⁶⁷ sui fattori che influenzano il senso di benessere dei cittadini residenti in Italia - risultati omogenei in base al genere, all'età e al territorio - la "salute" si conferma come la dimensione in assoluto più importante, al secondo posto la "possibilità di assicurare un futuro ai figli", al terzo e quarto posto si situano due dimensioni correlate, "avere un lavoro dignitoso" e "avere un reddito adeguato", seguite dalla "bontà dei rapporti interpersonali", dalla "sicurezza personale", dalla "fiducia", dalla "qualità e accessibilità dei servizi pubblici", dalla "qualità dell'ambiente in cui si vive".

Tra le principali esigenze espresse nella rilevazione Istat degne di sottolineatura emergono la richiesta di *equità intergenerazionale* - pensare al futuro dei propri figli, al futuro delle prossime generazioni sulla base di risorse utili a tale scopo, tra cui il percepire un reddito adeguato e il diritto ad un lavoro dignitoso - e di *qualità della vita* nella fruizione di servizi pubblici e nel vivere bene in comunità.

Ancora sul versante del benessere il Cnel/Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro e l'Istat/Istituto nazionale di statistica hanno realizzato la 2a edizione del *Rapporto sul benessere equo e sostenibile. BES 2014*, che riprende l'analisi

⁶⁶ Consiglio dell'Unione europea, *Agenda globale post 2015*, Bruxelles, Conclusioni del 25.6.2013. Le discussioni sul quadro post-2015 sono state avviate partendo dalla Commissione europea nella Comunicazione del 13.10.2011 *Potenziare l'impatto della politica di sviluppo dell'UE: un programma di cambiamento* su un riposizionamento delle politiche in tema fino alla posizione assunta nella Comunicazione *Un'esistenza dignitosa per tutti: sconfiggere la povertà e offrire al mondo un futuro sostenibile* per giungere alle Conclusioni del Consiglio con l'adozione dell'*Agenda globale post 2015* del 25.6.2013 al fine di "colmare le lacune del quadro di sviluppo attuale e di definire un'impostazione comune per riunire i temi dell'eliminazione della povertà e della sostenibilità in un contesto internazionale più vasto".

⁶⁷ Istat, *Rapporto annuale 2012. La situazione del Paese*, Roma, maggio 2012, p. 213.

degli elementi fondanti del benessere e del progresso in Italia e nei suoi territori. L'indagine⁶⁸, che concepisce il benessere soggettivo secondo una dimensione cognitiva non affettiva, evidenzia che la "soddisfazione dei cittadini" nei confronti della vita nel suo complesso continua ad essere mediamente elevata. Nelle intenzioni dei curatori il *Rapporto BES* punta a descrivere - attraverso l'analisi di 12 domini del benessere in Italia attraverso 134 indicatori - un quadro complessivo dei principali fenomeni sociali, economici e ambientali che caratterizzano il nostro Paese.

Il perdurare della crisi ha peggiorato la percezione per alcuni target di popolazione. Infatti nel 2013 la riduzione rilevata nel 2012 è rimasta invariata, al 25%. Molti comunque si attestano su punteggi che indicano un peggioramento della situazione, in particolar modo riguardante coloro che presentavano alti livelli di soddisfazione. Accade con i giovani 20-24enni per cui l'indicatore di soddisfazione cala dal 37% del 2012 al 32,5% del 2013 (nel 2012 era sceso di 10 punti rispetto al 45,8% dell'anno precedente). Lo stesso andamento si rileva tra i laureati (l'indicatore cala dal 43,4% del 2012 al 41,7% del 2013) e tra i residenti nel Nord (l'indicatore diminuisce dal 40,6% al 39,5% dopo 8 punti percentuali persi nel 2012). Nel Nord diminuisce ancora la quota di chi guarda al futuro con ottimismo (dal 27,1% del 2012 al 25,6% del 2013) contro in generale una stabilità osservata in media per tutto il Paese.

Emerge in generale, pur i cittadini mostrando una soddisfazione alla vita mediamente elevata, una minore fiducia sul proprio futuro, soprattutto da parte dei giovani e dei giovani laureati.

1.1.2. Mercati, competenze e costruzione di un capitale sociale

La globalizzazione ha innescato sul versante produttivo processi di internazionalizzazione da parte delle imprese con la crescita del commercio

⁶⁸ Cnel-Istat, *Rapporto BES - Benessere equo e sostenibile 2014*, Roma, 2014, pp. 174-177.

mondiale, la nascita di alleanze transnazionali, l'allestimento di impianti produttivi all'estero. Le imprese hanno attuato strategie di differenziazione dell'offerta e di investimento in innovazione tecnologica, gestendo reti produttive decentrate entro cui trattenere le attività a maggiore valore aggiunto (*marketing*, ricerca e sviluppo), delegando all'esterno lo svolgimento di attività *labour intensive*.

In Italia il sistema industriale è costituito in prevalenza da Piccole e Medie Imprese (PMI) radicate sul territorio, che hanno fronteggiato la globalizzazione puntando sulla flessibilità organizzativa, sulla progettazione di sistemi di sviluppo locale, come ad esempio i distretti industriali, affermando nel mondo il marchio *made in Italy*.

Tali processi di trasformazione economico-produttiva hanno influenzato anche i mercati del lavoro attraverso la transizione da mercati del lavoro a prevalente base industriale a mercati del lavoro del terziario, sollecitando scelte sul versante delle politiche sia economiche che imprenditoriali con un impatto sulla tipologia delle competenze e delle qualifiche richieste.

Le proiezioni Cedefop⁶⁹ al 2020 confermano una crescita strutturale della domanda di lavoro europea per qualificazioni medio-alte (50% per le qualificazioni intermedie, 35% per quelle alte). Pur nel contesto attuale di recessione economica e bassa produttività con diminuzione del reddito e dell'occupazione sia in Europa che in Italia, si rileva un rendimento maggiore per le alte qualificazioni: occasioni di occupabilità maggiori da parte dei laureati rispetto ai diplomati o a coloro con una bassa qualificazione⁷⁰.

In generale il mercato del lavoro dell'Unione europea colpito dalla crisi mostra dal 2008 al 2013 una quota degli occupati ridotto di poco meno di 5,9 milioni

⁶⁹ Cedefop, *Skills Supply and Demand in Europe: Medium Term Forecast up to 2020*, Luxembourg, 2010, <http://url-zip.com/jej>.

⁷⁰ L'Italia presenta comunque nel raffronto con gli altri Paesi europei una situazione più critica: nel decennio trascorso i tassi di occupazione dei laureati italiani era in Italia dell'81% nel 2000 rispetto all'82,4% dell'Unione europea a 15; nel 2010 è diminuito di 4,6 punti percentuali rispetto alla media europea (82,3%) pressoché invariata. Cfr. Isfol, *Rapporto Isfol 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*, Roma 2012.

(2,6%) arrivando a circa 217 milioni nella Unione europea a 28 Paesi (UE28). In Italia nel 2013 il “tasso di occupazione” si attesta al 56,6%, dal 58,7% del 2008, mentre nell’UE28 è pari al 64,1%. Il calo nazionale si rileva soprattutto nelle Regioni del Mezzogiorno (meno 583 mila occupati registrati nel quinquennio della crisi) il tasso è al 42% contro il 64,2% delle Regioni settentrionali e del 59,9% del Centro⁷¹.

Il tasso di occupazione ridotto risulta a qualsiasi livello di istruzione, appare più contenuto per i laureati, dal 78,5% del 2008 al 75,7% del 2013; per i diplomati l’indicatore risulta di 5,3% punti percentuali in meno, al 62,6% nel 2013, il tasso di occupazione significativamente basso riguarda i meno istruiti fino alla licenza media, il 42,4% ossia 3,8 punti percentuali in meno rispetto al 2008, in particolare nel Mezzogiorno raggiunge il 31,5%.

Se poniamo l’attenzione sul livello di istruzione posseduto della popolazione adulta 25-64enne: in Italia nel 2012 il 43,1% degli adulti ha conseguito il titolo di scuola secondaria di primo grado (licenza di scuola media); nel periodo 2004-2012 in generale emergono progressivi miglioramenti - circa un punto percentuale all’anno - del livello di istruzione⁷². Nello stesso periodo di tempo si assiste ad un miglioramento in ogni area territoriale pur a diverse velocità: la quota di adulti 25-64enni con bassi livelli di istruzione diminuisce di 7,4 punti percentuali nel Mezzogiorno e di 11 punti percentuali nel Nord-Est. Il Lazio e l’Umbria presentano i valori più bassi di percentuale di popolazione 25-64enne in possesso al più di una licenza di scuola media (entrambe al 33,1%) seguite dalla Provincia autonoma di Trento (34,5%), il Centro mostra valori più contenuti (37,4%). Le Regioni che presentano i valori più alti di popolazione adulta 25-64enne con al massimo un titolo di scuola secondaria di primo grado sono la Puglia (53,9%), la Sardegna (52,1%), la Sicilia (52,1%) e la Campania (50,6%); nel Mezzogiorno è l’Abruzzo a mostrare un valore inferiore alla media (35,9%).

⁷¹ Istat, *Rapporto annuale 2014*, cit., pp. 83-84.

⁷² *Ivi*, p. 70.

Nel raffronto europeo l'Italia occupa la quarta peggiore posizione dopo la Spagna, Malta e il Portogallo e un valore di molto oltre la media europea UE27 (25,8%). Le differenze sono evidenti tra i Paesi: si passa dal 60% di popolazione meno istruita per Malta e Portogallo a circa il 7% in Lituania; risultati più alti rispetto alla media si riscontra in Germania (13,7%) di poco superiori e inferiori alla media rispettivamente per l'Olanda e l'Irlanda⁷³.

In generale quindi emerge la necessità di provvedere ad un rafforzamento e ad un riadeguamento delle competenze nel mercato del lavoro e in parallelo ad intraprendere strategie di innovazione di processi e di prodotto, soddisfacendo specifici bisogni sia degli individui che delle imprese.

In una prospettiva di medio lungo periodo investire in conoscenza e innovazione favorisce la creazione di contesti inclusivi, abituati alla fiducia e propensi alla cooperazione su valori condivisi per il raggiungimento di obiettivi comuni⁷⁴: comunità di persone istruite e consapevoli condanneranno tendenzialmente comportamenti scorretti e/o illegali perché lesivi dei principi condivisi necessari alla costruzione di un "capitale sociale".

Il capitale sociale nasce dalla coesistenza di alcuni aspetti dell'organizzazione sociale: la presenza di regole informali che promuovono la reciprocità e la cooperazione, una rete di libere associazioni di impegno civico-solidale, una diffusa fiducia interpersonale. Secondo Putnam⁷⁵ è una *comunità civica* i cui i principali indicatori sono: il grado di partecipazione alla vita associativa della collettività aderendo ad associazioni sportive, culturali, professionali; l'impegno nella vita pubblica attraverso la partecipazione alla politica; l'impegno in attività di volontariato; la socievolezza informale con gli incontri tra amici o conoscenti.

In una economia di mercato esso riduce i costi di transazione rendendo più semplice lo scambio tra gli operatori a vantaggio del grado di sviluppo finanziario, della propensione ad innovare delle imprese e del tasso di crescita

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44176910.pdf>.

⁷⁵ R. D. Putman, *Le tradizioni civiche nelle regioni italiane*, Mondadori, Milano, 1993; R. D. Putman, *Capitale sociale e individualismo. Crisi e crescita della cultura civica in America*, cit..

economica, migliorando la qualità delle relazioni di mercato e delle relazioni interpersonali. È un “bene pubblico” poiché connota le transazioni economiche di un “tessuto etico” rendendo possibile la collaborazione spontanea tra le persone e la costruzione di un ambiente favorevole al dialogo tra culture diverse.

1.1.3. Pari opportunità, dialogo intergenerazionale ed interculturale

La Commissione europea con propria Comunicazione del 21.9.2010 su una *Strategia per la parità tra donne e uomini 2010-2015*⁷⁶ rammenta come la parità è uno dei cinque valori su cui si fonda l’Unione, che deve perseguire la parità tra donne e uomini in tutte le sue attività. La Carta dei diritti fondamentali garantisce tale parità e vieta la discriminazione basata sul sesso (artt. 2 e 3 del Trattato dell’Unione europea, art. 8 del Trattato del funzionamento dell’Unione). Nel marzo 2010 per celebrare il 15° anniversario dell’adozione della dichiarazione della piattaforma d’azione della Conferenza mondiale dell’Onu sulle donne, svoltasi a Pechino e il 30° anniversario della Convenzione dell’Onu su tutte le forme di discriminazione nei confronti delle donne, la Commissione ha adottato la *Carta delle donne*⁷⁷ rinnovando l’impegno per la parità di genere e la valorizzazione della prospettiva di genere nelle diverse politiche. La “Strategia per la parità tra donne e uomini 2010-2015”, in continuità con la tabella di marcia prevista per la parità tra uomini e donne del 2006-2010 e con il “Patto europeo per la parità di genere”, individua una serie di azioni chiave in cinque settori importanti:

-la “pari indipendenza economica”: promozione dell’imprenditorialità e del lavoro autonomo, valutazione delle disparità ancora esistenti rispetto al congedo

⁷⁶ Commissione europea, *Strategia per la parità tra donne e uomini 2010-2015*, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, COM (2010) 491 def., Bruxelles, 21.9.2010.

⁷⁷ Commissione europea, *Carta delle donne. Dichiarazione della Commissione in occasione della giornata internazionale della donna 2010. Comunicazione su un maggiore impegno verso la parità tra donne e uomini*, COM (2010) 78, Bruxelles, 2010.

per motivi di famiglia, in particolare il congedo di paternità o per la prestazione di assistenza, promozione della parità di genere nelle iniziative riguardanti l'integrazione dei migranti;

- la "pari retribuzione per lo stesso lavoro di pari valore": miglioramento della trasparenza delle retribuzioni, sostegno alle iniziative per la parità retributiva sul posto di lavoro, incoraggiamento delle donne ad intraprendere professioni non tradizionali, come nel settore "verde" e dell'innovazione;

- la "parità nel processo decisionale": maggiore equilibrio di genere nei processi decisionali, monitoraggio dei progressi dell'obiettivo fissato nel 2015 del 25% di donne in posizioni direttive di alto livello nella ricerca, monitoraggio dei progressi dell'obiettivo del 40% di membri di uno stesso sesso nei comitati e nei gruppi di esperti istituiti dalla Commissione, la promozione della partecipazione delle donne alle elezioni del Parlamento europeo;

- la "fine della violenza nei confronti delle donne": adozione di una strategia a livello europeo contro le violenze nei confronti delle donne, eliminazione della mutilazione genitale femminile, promozione di percorsi di formazione sulle pari opportunità e le buone prassi all'interno dell'Ufficio europeo di sostegno per l'asilo e con il finanziamento del Fondo europeo per i rifugiati. Si stima che in Europa il 20-25% delle donne abbia subito violenza fisiche, circa mezzo milione di loro sono sottoposte a mutilazioni genitali⁷⁸;

- la "parità tra donne e uomini nelle azioni esterne": incoraggiamento verso i Paesi *partner* o candidati all'UE della parità tra uomini e donne, integrazione della parità di genere nell'aiuto umanitario dell'UE, inserimento della parità di genere nelle politiche commerciali e nelle programmazioni finanziarie pluriennali europee, incoraggiamento dell'applicazione delle norme di lavoro dell'Oil/Organizzazione internazionale del lavoro e della sua Agenda per il lavoro dignitoso con riferimento alla non discriminazione.

⁷⁸ Consiglio d'Europa, *Lotta alla violenza contro le donne: studio analitico sulle misure azioni adottate dagli Stati membri del Consiglio d'Europa*, Strasburgo, 2006.

In tal modo l'Unione europea si impegna al raggiungimento degli "Obiettivi di sviluppo del Millennio" (*Millenium Goals*, Onu) e degli obiettivi della "Piattaforma di azione di Pechino" e del "Programma di azione del Cairo", come previsto dal "Piano di azione della UE" sulla parità tra donne e uomini e sull'emancipazione femminile nello sviluppo (2010-2015): in questo collaborando con altri Organismi internazionali - Oil, Ocse, Onu e Unione africana - e con il sostegno dell'Istituto europeo per la parità di genere.

Le azioni descritte mirano a superare lo squilibrio tra donne e uomini che costituisce ancora un ostacolo all'obiettivo di incrementare la produttività sfruttando al massimo il potenziale innovativo. Come si legge nella Comunicazione della Commissione europea:

I ruoli di genere continuano a influenzare decisioni individuali fondamentali relative all'istruzione, alle scelte professionali, agli accordi di lavoro, alla famiglia e alla fertilità. Tali decisioni hanno a loro volta un impatto sull'economia e sulla società. È dunque nell'interesse di tutti che donne e uomini abbiano uguali possibilità di scelta nelle varie fasi della loro vita⁷⁹.

Al fine di migliorare la qualità della vita dei singoli, uomini e donne, ad iniziare dall'organizzazione del lavoro al coordinamento dei servizi pubblici e alla revisione dei tempi delle città si sono implementate progressivamente politiche per la conciliazione vita lavoro. Le politiche per la conciliazione vita lavoro implicano l'innovazione di modelli sociali, economici e culturali per rendere compatibili la sfera familiare e la sfera lavorativa. La questione quindi non investe solo la sfera individuale, ma diventa oggetto di interesse pubblico chiamando in causa gli individui, le imprese e le istituzioni in particolar modo territoriali.

Con la Legge n. 125/10.4.1991 *Azioni positive per la realizzazione della parità uomo-donna nel lavoro*⁸⁰ le istituzioni nazionali hanno iniziato a promuovere

⁷⁹ Commissione europea, *Strategia per la parità tra donne e uomini 2010-2011*, cit., Introduzione.

⁸⁰ Legge n. 125, 10.4.1991, *Azioni positive per la realizzazione della parità uomo-donna nel lavoro*, "Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana", n. 88, 15.4.1991.

l'introduzione di pari responsabilità familiari e l'adozione di politiche di conciliazione tra vita lavorativa e familiare. Le disposizioni contenute nella Legge hanno lo scopo di favorire l'occupazione femminile e di realizzare un'uguaglianza sostanziale tra uomini e donne in ambito lavorativo al fine di rimuovere gli ostacoli che possono impedire la realizzazione di una pari opportunità. La Legge istituisce la figura della Consigliera di parità Nazionale, Regionale e Provinciale con l'obiettivo di vigilare e perseguire la discriminazione sul lavoro e promuovere le politiche di conciliazione.

Le azioni positive per realizzare la parità incentivano la diversificazione nelle scelte di lavoro attraverso l'orientamento scolastico e la formazione professionale, superando i fattori che possono creare discriminazioni nell'organizzazione del lavoro e promuovendo l'inserimento delle donne nei settori professionali in cui sono sottorappresentate. La Legge mira a diffondere una "cultura della conciliazione" tra gli attori interessati a favore dell'occupazione femminile attraverso stanziamenti di fondi rivolti a datori di lavoro pubblici e privati, organizzazioni sindacali, centri di formazione e associazioni.

Un importante punto di svolta, dal punto vista normativo e culturale, si è avuto con l'entrata in vigore della Legge n. 53/8.3.2000 recante *Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città*⁸¹. La Legge si pone l'obiettivo di promuovere l'equilibrio tra i tempi di lavoro, di cura, di formazione e di relazione, mediante: l'istituzione dei congedi parentali e l'estensione del sostegno ai genitori di soggetti portatori di handicap, l'istituzione di misure a sostegno della flessibilità di orario e di norme che dispongono il coordinamento dei tempi di funzionamento delle città. Mediante tale strumento normativo, il legislatore ha inteso rispondere alle esigenze di conciliazione tra famiglia e vita lavorativa, promuovendo azioni concrete articolate prevalentemente su tre livelli:

⁸¹ Legge n. 53, 8.3.2000, *Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città*, "Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana", n. 60, 13.3.2000.

- sul piano culturale promuove un maggior coinvolgimento dei padri nella gestione familiare, attraverso un complesso meccanismo di incentivazione dell'uso dei congedi parentali per la cura dei figli;

- sul piano delle politiche dei tempi delle città richiama gli enti locali ad esercitare funzioni essenziali per il bilanciamento dei tempi e la qualità della vita delle persone e delle famiglie;

- sul piano aziendale mobilita aziende e parti sociali orientandole alla sperimentazione di azioni positive per la conciliazione sul luogo di lavoro.

La situazione nel nostro paese presenta luci e ombre, segno delle trasformazioni positive succedutesi negli anni, nel contempo della presenza di criticità non ancora pienamente governate che per ora fanno dell'Italia un Paese non completamente allineato agli indicatori espressi in Europa sul tema. Per porre al centro dell'attenzione il tema delle pari opportunità il Parlamento europeo e il Consiglio con propria Decisione hanno dichiarato il "2007 Anno europeo delle pari opportunità per tutti. Verso una società giusta"⁸².

Realizzare la pari opportunità richiede un salto culturale: alla norma, che pur sostanzia un diritto e quindi un riconoscimento politico e sociale da concretizzare, deve accompagnarsi una diffusa consapevolezza personale oltreché collettiva sul tema. Ciò impegna pienamente l'educazione considerata volano per lo sviluppo e l'emancipazione personale e sociale e nel merito delle pari opportunità.

Secondo il *Terzo Rapporto Demografico* (2011) della Commissione europea la percentuale della popolazione europea oltre i 65 anni è passata dal 13,7% del 1990 al 17,4% nel 2010; al 2060 sarà del 30%⁸³. A livello mondiale secondo le previsioni delle Nazioni Unite nel 2050 le persone con più di 60 anni saranno quasi 2 miliardi. Il prolungamento della vita della popolazione pone varie questioni riferite ai sistemi previdenziali e assistenziali, al riassetto del mercato

⁸² Parlamento europeo, Consiglio europeo, *2007 Anno europeo delle pari opportunità per tutti. Verso una società giusta*, Decisione del 17.5.2006, n. 771/2006/CE.

⁸³ Eurostat, Commissione europea, *Terzo Rapporto Demografico 2011*, Bruxelles, 2011. Il Rapporto, a cadenza biennale, per quest'anno contiene un *focus* particolare su mobilità e migrazioni; <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/11/209>.

del lavoro e alla sostenibilità dei sistemi economico-sociali; porta alla definizione di nuove politiche sull'invecchiamento considerato attivo, che vuol dire partecipare appieno alla vita della collettività e sentirsi più realizzati sul lavoro.

Le strategie europee sostengono l'importanza di *promuovere l'invecchiamento sano e attivo della popolazione nell'interesse della coesione sociale e di una maggiore produttività*⁸⁴; in tal modo riconoscono il ruolo sociale delle persone mature nella cooperazione e nella comprensione tra le generazioni. Per sensibilizzare l'opinione pubblica sul tema e sollecitare l'azione concreta dei soggetti istituzionali l'Unione europea ha proclamato il 2012 *Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni*.

In Italia tra il 2011 e il 2012 l'indice di vecchiaia è salito collocando il nostro Paese, dopo la Germania, al secondo posto in Europa; i Paesi con un indice di vecchiaia minore della media europea (114,1%) sono tra gli altri l'Irlanda (55%), la Polonia (91,5%), la Francia (92,1%).

Per quanto riguarda la partecipazione alla formazione, in particolare per gli ultracinquantenni dei Paesi dell'Unione europea, i dati Eurostat *Labour Force Survey* mostrano nel 2011 un importante divario generazionale: il tasso di partecipazione degli adulti 55-64enni (4,3%) è di circa la metà rispetto alla media generale, presentando una riduzione rispetto al 2010 pari allo 0,2%. I tassi più alti di partecipazione degli ultracinquantenni alle attività di istruzione e formazione si registrano in Danimarca (24,0%), Svezia (17,2%) e Finlandia (13,5%); nell'Europa meridionale e neo-comunitaria le percentuali non superano il 2% in Slovacchia (1,3%), Polonia (0,8%), Ungheria (0,5%), Grecia (0,4%).

L'Italia è al diciannovesimo posto, con un tasso di partecipazione di circa 3 punti percentuali inferiore alla media generale (5,7%)⁸⁵. È evidente la diversa percezione verso il lavoratore anziano da parte delle politiche, delle imprese, degli stessi lavoratori sulle proprie potenzialità sul lavoro e nella vita quotidiana.

⁸⁴ Parlamento europeo, Consiglio europeo, *2012 Anno Europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni*, Decisione del 14.9.2011, n. 940/2011/UE.

⁸⁵ <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/lfs>.

In politica estera l'Unione europea nel rapporto con i Paesi Terzi del Mediterraneo, dei Balcani, dell'Europa orientale, del Caucaso e dell'Asia centrale è orientata a perseguire efficaci strategie di "buon vicinato". Privilegia, oltre a partenariati nel campo della ricerca, alcune priorità di intervento quali il sostegno alle riforme istituzionali e amministrative nel Territorio, la promozione di modelli e azioni di trasferibilità delle politiche e delle buone pratiche europee per contribuire a potenziare il capitale umano e sociale nel medio-lungo periodo.

Pur tra le differenti politiche migratorie dei diversi Paesi europei le migrazioni hanno assunto negli ultimi venti anni dimensioni crescenti con la crisi economica internazionale, l'aggravarsi delle condizioni di vita (povertà, guerre) nei Paesi origine dei flussi, a cui si aggiungono gli spostamenti nello spazio di libera circolazione europea. I migranti secondo stime delle Nazioni Unite ammontavano nel 2010 ad oltre 200 milioni nel mondo pari a circa il 3% della popolazione totale. L'Europa è la destinazione principale verso cui si orienta circa un terzo di loro (32,6%); il 28,7% interessa l'Asia, il 23,4% l'America Settentrionale.

Gli stranieri in Europa al 1.1.2011 sono quasi 40 milioni di persone, l'8% della popolazione residente. La maggioranza di loro (77,1%) si distribuisce in 5 Paesi: Germania 11,3%, Gran Bretagna 9,7%, Francia 6,9%, e Paesi con una storia più recente di migrazioni come la Spagna 15,2%, e l'Italia 7,5%.

Tra il 2002 e il 2011 la popolazione europea è cresciuta del 3,7% dovuto all'aumento della componente straniera: dai 14 milioni del 2002 ai 39,9 milioni del 2011. La crescita è importante in Spagna (378%), in Italia (353%) e nel Regno Unito (254%). In Italia i cittadini stranieri nel 2011 sono più di 4 milioni e mezzo (4.570.317), 7,5% sul totale sulla popolazione: dagli 1,33 milioni del 2001 ai 4,57 milioni del 2011 con una crescita più sostenuta al nord (da 825 mila a 2 milioni e 798 mila stranieri) e al centro (da 333 mila a 1 milione e 153 mila), più contenuta al sud (da 176 mila a 618 mila)⁸⁶.

⁸⁶ Ministero del lavoro e delle politiche sociali Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione, *Secondo Rapporto annuale sul mercato del lavoro degli immigrati-Sintesi*, Roma, 2012.

La diversità etnica e culturale è un importante patrimonio⁸⁷ come sottolinea lo slogan comunitario *Together in diversity*. La Commissione europea, nel riconoscere la ricchezza di tali diversità presenti nei 28 Stati membri dell'Unione - oltre 500 milioni di abitanti, terza dopo la Cina e l'India, su una superficie di oltre 4 milioni di kmq⁸⁸ -, ha implementato e finanziato vari programmi e progetti dedicati, sia nelle precedenti programmazioni 2000-2006 e 2007-2013 all'interno del "Programma per l'apprendimento permanente"/"Programme Lifelong Learning (PLLL)" (come Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet), sia nella pianificazione 2014-2020 con il *Programma Erasmus Plus*, il programma europeo per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport⁸⁹ che integra tutti i meccanismi di finanziamento attuati dall'Unione europea.

Erasmus Plus comprende: il Programma di apprendimento permanente (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig), Gioventù in azione, i cinque Programmi di cooperazione internazionale (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink, programma di cooperazione bilaterale con i Paesi industrializzati); comprende inoltre le attività Jean Monnet e per la prima volta include un sostegno allo sport. Con un bilancio di 14,7 miliardi di euro per il periodo 2014-2020 rappresenta un aumento del 40% rispetto alla programmazione precedente.

Finanziamenti addizionali riguardano la mobilità nel campo dell'istruzione superiore: per la prima volta il Programma concede finanziamenti non solo a Università e istituti di formazione ma anche a partenariati innovativi, le cosiddette "alleanze della conoscenza" e "alleanze delle abilità settoriali" che costituiranno sinergie tra il mondo dell'istruzione e quello del lavoro consentendo agli istituti di

⁸⁷ www.dialogue2008.eu. L'Anno Europeo del Dialogo Interculturale si è aperto ufficialmente l'8.1.2008 a Lubiana, città ospite nel semestre sloveno di presidenza dell'Unione europea. In Italia il lancio è avvenuto il 12.2.2008 con un convegno a Roma per la presentazione del progetto nazionale *Mosaico: insieme per i colori d'Europa* e a seguire l'*Agenda degli eventi interculturali* previste nelle città italiane durante tutto il 2008 sotto l'egida della Commissione europea - Ministero per i Beni e le Attività culturali.

⁸⁸ Eurostat, 2011.

⁸⁹ Parlamento europeo, Consiglio europeo, *Programma "Erasmus Plus" per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport*, Regolamento (UE) n. 1288/2013, 11.12.2013, "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea" L 347/50, 20.12.2013; <http://www.erasmusplus.it>.

istruzione superiore, ai formatori e alle imprese di incentivare l'innovazione e lo spirito imprenditoriale. In ambito sportivo il Programma si concentra sui progetti transnazionali per sostenere sport amatoriali, affrontare varie sfide quali il contrasto al doping, alle partite truccate, alla violenza e al razzismo, promuovendo il buon governo, la parità di genere, l'inclusione sociale e l'attività fisica di tutti.

In un'Europa con 6 milioni di giovani disoccupati, con livelli che in alcuni Paesi superano il 50%, con 2 milioni di posti di lavoro vacanti e un terzo dei datori di lavoro in difficoltà ad assumere personale con le qualifiche richieste che dimostra il deficit di competenze in Europa - si legge nel Programma - *Erasmus Plus*⁹⁰ vuole dare risposte attraverso opportunità di istruzione, studio, formazione, esperienze lavorative o volontariato all'estero. Una particolare attenzione viene data alla qualità dei sistemi europei di istruzione, formazione e assistenza ai giovani sostenendo il miglioramento dei metodi di insegnamento e apprendimento e lo sviluppo professionale dei docenti, in un dialogo continuo tra diverse culture.

In generale il dialogo interculturale in Europa contribuisce alle seguenti priorità strategiche:

- rispettare la diversità culturale e promuovere la cittadinanza attiva europea *aperta al mondo* e basata su valori comuni nell'Unione;
- includere la rinnovata strategia di Lisbona (*Europa 2020*) di un'economia basata sulla conoscenza che richiede persone capaci di adattarsi ai cambiamenti;
- mirare alla solidarietà, alla giustizia sociale e alla maggiore coesione nel rispetto di valori comuni nell'Unione⁹¹.

Le differenze culturali riguardano vari aspetti delle identità culturali degli individui: il genere, l'età, l'etnia, la lingua, il retroterra educativo e sociale, l'orientamento religioso e filosofico. È tra queste linee di confine che deve instaurarsi il dialogo affinché ogni cittadino possa dare un contributo alla trasformazione delle nostre società multiculturali in società interculturali.

⁹⁰ <http://www.erasmusplus.it>.

⁹¹ Parlamento europeo, Consiglio europeo, 2008 *Anno Europeo del Dialogo Interculturale*, Decisione del 18.12.2006, n. 1983/2006/CE, p. 11.

Tra i *luoghi* nei quali l'intercultura si sperimenta e risulta più riuscita ci sono gli spazi culturali e dell'istruzione come la scuola e l'università, le agenzie di formazione professionale, le Organizzazioni non governative/ONG. Anche sui *luoghi di lavoro*: nelle imprese il rapporto con altre culture sta diventando sempre più diffuso dati i processi di internazionalizzazione, i cambiamenti demografici e la diversa composizione del personale. Nelle organizzazioni aziendali la diversità è gestita attraverso la strategia del *Diversity Management (DM)*⁹².

Il *dialogo* interculturale, oltre a rappresentare un *principio guida* nel favorire le relazioni che l'Europa intrattiene con i Paesi Terzi, si rivela una *strategia* e uno *strumento* nel combattere l'esclusione sociale e favorire la pari opportunità, nel contrastare il razzismo e la xenofobia, nella politica di asilo e nell'integrazione rivolte ai migranti.

1.2. La Strategia Europa 2020 per un modello sociale europeo

Nel pieno della crisi finanziaria nel 2010 la Commissione europea ha aggiornato gli Obiettivi di Lisbona stabiliti nel 2000 varando la Strategia 2010-2020. La strategia europea al 2020, nota come *Europa 2020*⁹³, propone un progetto per l'*economia sociale di mercato europea* nel prossimo decennio, sulla base di tre settori prioritari strettamente connessi tra loro:

1. *crescita intelligente*, attraverso lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;
2. *crescita sostenibile*, attraverso la promozione di un'economia a basse emissioni di carbonio, efficiente sotto il profilo dell'impiego delle risorse e competitiva;

⁹² G. Hofstede, *Management interculturale*, Guerini, Milano, 1997; L. Mauri, L. Visconti, *Diversity management e società multiculturale*, Franco Angeli, Milano, 2004.

⁹³ Commissione europea, *Europa 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva*, cit.; Consiglio europeo, *Nuova Strategia Europa 2020 per l'Occupazione e la Crescita*, Bruxelles, Conclusioni del 17.6.2010.

3. *crescita inclusiva*, attraverso la promozione di un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

I progressi verso la realizzazione di questi obiettivi sono valutati sulla base di cinque traguardi principali, che gli Stati membri sono stati invitati a tradurre in obiettivi nazionali definiti in rapporto alle rispettive situazioni di partenza:

- *Ricerca e sviluppo*: il 3% del Pil dell'UE deve essere investito in ricerca e sviluppo (R&S); anche con il lancio del nuovo Programma di finanziamenti per la ricerca 2014-2020 *Horizon 2020*;

- *Capitale umano*: il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10%, almeno il 40% dei giovani 30-34enni deve possedere una laurea o un diploma, una media di almeno il 15% di adulti 25-64enni dovrebbe partecipare all'apprendimento permanente;

- *Occupazione*: il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro, "anche attraverso la maggiore partecipazione dei giovani, della donne, dei lavoratori più anziani e di quelli poco qualificati e una migliore integrazione degli immigrati legali";

- *Povertà ed esclusione sociale*: 20 milioni di persone in meno devono essere a rischio povertà;

- *Energia e ambiente*: i traguardi "20/20/20", ridurre del 20 per cento le emissioni di gas serra rispetto al 1990, incrementare al 20 per cento la quota delle fonti rinnovabili sul consumo finale interno lordo di energia e migliorare del 20 per cento l'efficienza energetica.

Per raggiungere questi traguardi, la Commissione propone nel programma "Europa 2020" una serie di *iniziative faro*:

- *l'Unione dell'innovazione*: riorientare la politica in Ricerca e Sviluppo (R&S) e Innovazione colmando al contempo il divario tra scienza e mercato, trasformando le invenzioni in prodotti e brevetti comunitari;

- *Gioventù in movimento*: migliorare la qualità e l'attrattiva internazionale degli istituti europei di insegnamento superiore promuovendo la mobilità di studenti e

giovani professionisti attraverso il riconoscimento delle qualifiche e delle esperienze professionali;

- un'*Agenda europea del digitale*: trarre vantaggi socioeconomici sostenibili da un mercato unico del digitale basato sull'Internet superveloce. Nel 2013 tutti gli europei dovrebbero avere accesso all'Internet ad alta velocità;

- un'*Europa efficiente* sotto il profilo dell'uso delle risorse: favorire la transizione verso un'economia basata su un impiego efficiente delle risorse e a basse emissioni di carbonio;

- una *Politica industriale* per una crescita verde: aiutare la base industriale dell'UE ad essere competitiva nel mondo post-crisi, promuovendo l'imprenditoria e sviluppando nuove competenze anche per creare nuovi posti di lavoro;

- un'*Agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro*: porre le basi della modernizzazione dei mercati del lavoro per incrementare i livelli di occupazione e garantire la sostenibilità dei nostri modelli sociali;

- una *Piattaforma europea contro la povertà*: garantire coesione economica, sociale e territoriale aiutando i poveri e le persone socialmente escluse, consentendo loro di svolgere un ruolo attivo nella società.

La responsabilità delle azioni strategiche previste impegna i governi, le imprese, le parti sociali, le organizzazioni *no profit*, le autorità locali, i singoli cittadini.

Tra gli indicatori previsti per monitorare i progressi delle politiche nazionali in questi settori prioritari nel periodo 2010-2020 è presente quello relativo alla *partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente*, in particolare la partecipazione degli adulti scarsamente qualificati. Entro il 2020 una media di almeno il 15% di adulti dovrebbe partecipare ad attività di istruzione e formazione permanente. Secondo il Rapporto annuale 2014⁹⁴ (anno di riferimento 2013) della Commissione europea sui progressi realizzati nell'istruzione e formazione degli adulti l'Italia si attesta sulla media del 6,2% rispetto alla media europea del 10,5%

⁹⁴ European Commission – Directorate general for education and culture, *Education and training monitor 2014*, Bruxelles, 2014.

UE28. Gli unici ad aver soddisfatto il traguardo sono i Paesi dell'Europa settentrionale: Danimarca, Svezia, Finlandia, Paesi Bassi e Regno Unito.

Sempre dal Rapporto risulta ancora troppo alto il tasso dell'abbandono scolastico nel nostro Paese, un livello del 17% al di sopra della media Europea, 12%, e lontano, come si è detto, dall'obiettivo al 2020 del 10%. A ciò si aggiungono i risultati ottenuti dall'indagine Ocse-Pisa⁹⁵ (*Programme for International Students Assessment*) un'indagine internazionale promossa dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (Ocse) e in Italia condotta dall'Invalsi, che ha l'obiettivo di verificare se e in che misura i giovani quindicenni scolarizzati, prossimi alla fine dell'istruzione obbligatoria, abbiano acquisito alcune competenze in riferimento a tre ambiti: la lettura, la matematica e le scienze; competenze giudicate essenziali per svolgere un ruolo attivo nella società e per un apprendimento permanente. Secondo Ocse-Pisa l'Italia mostra risultati al di sotto della media Ocse e a quella dei Paesi europei coinvolti nell'indagine, pur confermando segnali di miglioramenti tra il 2006 e il 2009, e presenta significativi divari territoriali, con il Centro-Nord in vantaggio rispetto al Mezzogiorno che si posiziona al di sotto della media nazionale.

Infine per quanto riguarda l'istruzione terziaria il Rapporto 2014 della Commissione riporta per l'Italia una quota ancora troppo bassa di laureati nella fascia d'età 30-34enni, 19,8%, contro una media Europea del 33,6%.

1.3. L'Europa e l'apprendimento permanente: dal *Memorandum 2000* all'*Agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti 2011*

Dal 2000 l'Unione Europea ha emanato una serie di atti e orientamenti strategici sull'apprendimento permanente ai fini di un suo consolidamento nei Paesi membri. Si richiamano di seguito i passaggi più significativi di indirizzo europeo.

⁹⁵ Oecd-Pisa/*Programme for International Students Assessment* 2012, Paris, 2013; www.oecd.org/pisa.

-Il Documento di lavoro *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (ottobre 2000)⁹⁶ diffuso per avviare un confronto a livello europeo su vari aspetti inerenti il sistema di *lifelong learning* o apprendimento permanente: dai maggiori investimenti in risorse umane, all'orientamento, all'accesso paritario alla formazione, anche attraverso le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) a favore dell'apprendimento *on line*.

-La Comunicazione *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* (novembre 2001)⁹⁷ al fine di, a conclusione del processo di consultazione realizzato in tutti i Paesi membri sul *Memorandum*, stabilire gli assi portanti per l'implementazione del *lifelong learning* a livello europeo: il lavoro in partenariato, la creazione di una cultura dell'apprendimento, la qualità come aspirazione all'eccellenza, la conoscenza della domanda, la definizione delle risorse adeguate a facilitare l'accesso alla formazione.

-La Risoluzione del Consiglio *sull'apprendimento permanente* (giugno 2002)⁹⁸ che traccia le priorità di azione per il sistema di *lifelong learning*: 1) fornire l'accesso ad opportunità di apprendimento permanente per tutti a prescindere dall'età; 2) fornire l'opportunità di acquisire e/o aggiornare le competenze di base: in tecnologia dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali; 3) offrire la formazione e l'aggiornamento dei docenti e dei formatori per lo sviluppo dell'apprendimento permanente; 4) garantire il riconoscimento di qualifiche formali nonché l'apprendimento non formale e informale; 5) mirare alla qualità elevata per gruppi mirati, orientamento e consulenza per le opportunità di apprendimento permanente; 6) incoraggiare la partecipazione attiva nell'apprendimento permanente includendo i giovani.

⁹⁶ Commissione delle Comunità europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC(2000) 1832, Bruxelles, 30.10.2000.

⁹⁷ Commissione delle Comunità europee, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM (2001) 678 def., Bruxelles, Comunicazione del 21.11.2001.

⁹⁸ Consiglio d'Europa, *Sull'apprendimento permanente*, Risoluzione del 27.6.2002, "Gazzetta ufficiale delle Comunità europee", 2002 C 163/01, 9.7.2002.

Perché come si legge nella *Risoluzione sull'apprendimento permanente*⁹⁹: *L'istruzione e la formazione sono un mezzo indispensabile per promuovere la coesione sociale, la cittadinanza attiva, la realizzazione personale e professionale, l'adattabilità e l'occupabilità.*

-La Comunicazione *Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio europeo di Lisbona* (novembre 2002)¹⁰⁰, con cui la Commissione europea individua *gli indicatori di qualità* relativi ai sistemi di istruzione e formazione, per mezzo dei quali effettuare il monitoraggio sull'attuazione degli obiettivi strategici che l'Unione si è data al 2010. I parametri per monitorare il livello medio di risultato raggiunto nei 15 Paesi riguardano sei ambiti: a) investimenti per istruzione e formazione; b) abbandono scolastico; c) laureati in matematica, scienze e tecnologia; d) popolazione che ha portato a termine la propria istruzione secondaria superiore; e) competenze fondamentali; f) partecipazione all'apprendimento permanente.

-La *Decisione relativa all'istituzione di un "quadro unico" per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze chiamato Europass* (dicembre 2004)¹⁰¹. La cooperazione europea sul tema della trasparenza delle certificazioni, sancita ufficialmente dalla *Dichiarazione di Copenaghen*¹⁰² nel novembre 2002 (l'avvio del cosiddetto *processo di Copenaghen*) volta a promuovere una maggiore collaborazione in materia di istruzione e formazione professionale, ha prodotto il riconoscimento delle competenze acquisite dai cittadini, attraverso l'adozione di una serie di strumenti e di dispositivi – dal portafoglio *Europass*, al modello *European Qualification Framework* (EQF), alla metodologia *European Credit for*

⁹⁹ *Ivi.*

¹⁰⁰ Commissione delle Comunità Europee, *Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio di Lisbona*, COM (2002) 629 def, Bruxelles, Comunicazione del 20.11.2002.

¹⁰¹ Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, *Istituzione di un "quadro unico" per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass)*, Decisione del 31.12.2004, n. 2241/2004/EC.

¹⁰² Commissione europea, Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale, *Dichiarazione di Copenaghen su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale*, Copenaghen, 29-30.11.2002.

Vocational and Educational Training (ECVET) – al fine di valorizzare il patrimonio di conoscenze e competenze acquisite e consentire, attraverso la validazione e il riconoscimento delle esperienze professionali e formative, l'accesso a percorsi di istruzione e formazione superiori e ad una motivante mobilità professionale e sociale. Europass, in particolare, è un portafoglio di documenti o “dispositivi europei per la trasparenza” pensato per facilitare la mobilità geografica e professionale dei cittadini europei attraverso la visibilità del patrimonio di conoscenze, competenze ed esperienze acquisite e ai percorsi professionali e formativi realizzati nel tempo. Contiene:

- *Europass Curriculum vitae* (ex *Curriculum vitae* europeo), un formato *standard* di *Curriculum vitae* per uniformare la presentazione dei titoli di studio, delle esperienze lavorative e delle competenze individuali;

- *Europass Passaporto delle Lingue*, strumento che accompagna l'individuo nel percorso di apprendimento delle lingue straniere lungo il corso della vita;

- *Europass-Mobilità*, libretto individuale che conferisce trasparenza e visibilità di periodi di formazione e di apprendimento all'estero;

- *Europass Supplemento al Certificato*, certificazione integrativa che accompagna l'Attestato di qualifica professionale fornendo informazioni sul contenuto del percorso formativo, il livello di qualifica e di competenze acquisite;

- *Europass Supplemento al Diploma*, certificazione integrativa del titolo ufficiale conseguito al termine di un corso di studi superiori che descrive il livello o il contenuto degli studi intrapresi e completati con successo.

- La *Raccomandazione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (dicembre 2006)¹⁰³ con la definizione delle 8 competenze utili a vivere in modo consapevole nella società della conoscenza: dalla comunicazione nella madre lingua e nelle lingue straniere alle competenze in matematica alle competenze sociali e civiche per l'imprenditorialità ed espressione culturale

¹⁰³ Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Raccomandazione del 18.12.2006, “Gazzetta ufficiale dell'Unione europea”, L 394/10, 30.12.2006.

all'imparare ad imparare (ved. *Cap. 2, par. 2.2. Gli adulti e la formazione alle competenze per lo sviluppo personale e professionale*).

-La Risoluzione *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie dell'apprendimento permanente* (novembre 2008)¹⁰⁴ del Consiglio d'Europa che pone l'accento sul ruolo chiave svolto dall'orientamento nel processo di apprendimento permanente, con l'emanazione in seguito nel nostro Paese delle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*¹⁰⁵ approvate in Conferenza unificata Stato Regioni il 5.12.2013 al fine costruire un "sistema integrato nazionale per l'orientamento permanente" al servizio dei cittadini.

La crisi mondiale ha spinto in seguito la Commissione europea ad aggiornare gli Obiettivi di Lisbona varati nel 2000 adottando nel 2010 la *Strategia 2020* definendo i parametri di valutazione dei progressi ottenuti in un'Unione a 28 Paesi in 5 campi (ved. *Cap. 1., par. 1.2. La Strategia 2020 per un modello sociale europeo*) tra cui quello relativo al *Capitale umano* e alla partecipazione all'istruzione e alla formazione: tasso di abbandono scolastico inferiore al 10%; possesso della laurea o del diploma dal 40% dei giovani 30-34enni; partecipazione all'apprendimento permanente da almeno il 15% di adulti 25-64enni. Pur constatando come in Europa *l'apprendimento permanente non è ancora una realtà per molti cittadini*, l'UE invita gli Stati membri a monitorare l'attuazione di tali priorità.

L'apprendimento permanente contribuisce alla creazione e al consolidamento di un forte e preparato capitale umano e per gli obiettivi di ampio respiro che persegue anche per il potenziamento del capitale sociale in Italia come in Europa. La realizzazione di un sistema di apprendimento permanente diviene uno strumento concreto per contrastare l'esclusione sociale e per creare le condizioni di maggiore occupabilità: ciò inoltre alla luce del progressivo ampliamento dei

¹⁰⁴ Consiglio europeo, *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*, Risoluzione del 21.11.2008, "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", C319, 13.12.2008.

¹⁰⁵ *Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante "Definizione delle linee guida nazionali sull'orientamento permanente"*, Conferenza unificata Stato-Regioni, Repertorio atti n. 136/CU, 5.12.2013.

Paesi aderenti all'Unione europea (fino agli attuali 28 Paesi) e in risposta alle esistenti disparità territoriali e in contrasto alla disoccupazione.

La disamina dei principali orientamenti europei appena delineati contorna il tema dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*) a livello europeo in merito: ai linguaggi istituzionali e professionali acquisiti; al riconoscimento, alla validazione e alla certificazione delle competenze conseguite nell'ambito formale e non formale; all'orientamento per la progettazione di un proprio percorso personale di vita e di lavoro; nel contempo influenza i comportamenti dei Paesi membri in merito a priorità di azione e a determinati parametri di qualità. Tali parametri di riferimento nel mirare ad un adeguamento dei sistemi di istruzione e di formazione di ogni Paese contribuiscono alla costruzione di un "modello europeo di formazione".

1.3.1. L'istruzione e la formazione degli adulti

La cooperazione europea nei settori dell'istruzione e della formazione è istituita entro un quadro strategico che considera i sistemi di istruzione e di formazione nel loro complesso, dalla scuola dell'infanzia, all'istruzione superiore, alla formazione degli adulti, nella prospettiva dell'apprendimento permanente, che si realizza in tutti i contesti formali, non formali, informali.

Per quanto riguarda *l'istruzione e la formazione degli adulti*: in seno alle Conclusioni del Consiglio europeo *Education and Training - ET 2020*¹⁰⁶ (maggio 2009) si prevede che nel periodo fino al 2020 l'obiettivo principale della cooperazione europea sarà sostenere l'ulteriore sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri orientati a garantire:

- la realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini;

¹⁰⁶ Consiglio europeo, *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e delle formazioni*, Conclusioni del 28.5.2009, "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", C 119.

-una prosperità economica e sostenibile e l'occupabilità, promuovendo nel contempo i valori democratici, la coesione sociale, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale.

Il quadro strategico *Education and Training – ET 2020* nell'ambito dell'istruzione e della formazione degli adulti riguarda quattro principali obiettivi:

1. fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà;
2. migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione, in particolare con l'intensificarsi della cooperazione e del partenariato per lo sviluppo di regioni di apprendimento e contesti di apprendimento locale;
3. promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva attraverso il miglioramento delle competenze e dell'accesso all'apprendimento per migranti Rom e gruppi svantaggiati e per gli adulti anziani;
4. incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

L'educazione e la formazione degli adulti dovrebbe puntare dentro e fuori le organizzazioni a:

- dare una "seconda opportunità" di accesso al titolo di studio superiore e/o qualifica da parte degli adulti in cerca di maggiore qualificazione, coinvolgendo le fasce di popolazione più deboli o a rischio;
- migliorare le competenze degli adulti in materia di alfabetizzazione e di alfabetizzazione numerica, matematico-scientifica;
- sviluppare l'alfabetizzazione digitale (*e-skills*) e talune forme di alfabetizzazione utili per partecipare attivamente alla società moderna; tra queste l'alfabetizzazione economico-finanziaria, l'apprendimento di uno stile di vita sano, la sensibilizzazione civica, culturale, politica ed ambientale;
- consolidare interventi di istruzione e formazione miranti all'acquisizione delle otto competenze chiave, come indicate nella *Raccomandazione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006*; tra queste: la *comunicazione nelle lingue straniere*, la *competenza matematica e competenze*

di base in campo scientifico e tecnologico, la competenza digitale, le competenze civiche e sociali.

Nel dicembre 2011 il Consiglio d'Europa adotta la Risoluzione su un'*Agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti*¹⁰⁷ che continua, integra e consolida i lavori svolti nel settore dell'apprendimento degli adulti nell'ambito dei quattro obiettivi strategici individuati dal Consiglio nel quadro strategico *ET2020* inizialmente nel periodo 2012-2014, ma nel contesto di una visione a più lungo termine dell'apprendimento degli adulti fino al 2020.

In applicazione alla Risoluzione del Consiglio la Commissione europea ha chiesto agli Stati membri di designare un coordinatore nazionale per l'implementazione *dell'Agenda europea per l'apprendimento degli adulti 2012-2014* per un'azione di sensibilizzazione e campagne di comunicazione mirate sul tema anche al fine di assicurare alle fasce adulte di: accedere ad opportunità di apprendimento in ogni momento della vita; promuovere sviluppo personale e professionale, occupabilità e partecipazione attiva alla società.

Il Progetto italiano *IT-Implementazione dell'Agenda europea per l'Adult Learning 2012-2014 (IT-Implementation of the European Agenda for Adult Learning 2012-2014)*, approvato dalla Commissione europea e affidato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca all'Isfol quale coordinatore nazionale, mira ad accrescere il livello di consapevolezza e sensibilizzazione sul tema dell'apprendimento permanente presso i decisori politici a livello territoriale, gli operatori pubblici e privati nell'ambito dell'istruzione e della formazione, le parti sociali, le imprese, gli operatori del terzo settore.

Il Progetto è realizzato in stretto coordinamento con i referenti nazionali e territoriali delle politiche per l'istruzione, per la formazione e per il lavoro, attraverso un Comitato di indirizzo composto dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, dal

¹⁰⁷ Consiglio dell'Unione europea, *Agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti*, cit..

Coordinamento delle Regioni, dall'Unione Province italiane, dall'Associazione nazionale Comuni italiani e dalle Agenzie nazionali del Programma di apprendimento permanente. Il Comitato di indirizzo ha stabilito le linee strategiche e le fasi operative del Progetto monitorandone i progressi, proponendo correttivi in corso d'opera. La condivisione della progettazione di dettaglio e il monitoraggio delle attività hanno permesso alle istituzioni coinvolte di ricevere aggiornamenti sul progetto e sullo stato dell'arte delle politiche e delle pratiche di apprendimento degli adulti realizzate nei territori.

1.4. L'Italia e l'apprendimento permanente: l'evoluzione normativa e il Progetto italiano "Implementazione dell'Agenda europea per l'*Adult Learning* 2012-2014"

In coerenza con gli sviluppi normativi e strategici varati dall'Unione europea in tema di istruzione e formazione, in particolare orientate agli adulti, anche in Italia si sono susseguiti vari atti normativi miranti alla costruzione di un "sistema di apprendimento permanente per gli adulti" secondo la logica di un sistema integrato di servizi formativi e di orientamento per un'utenza in età adulta.

Per un *excursus* veloce sul contesto normativo consolidatosi in Italia citiamo: le leggi di istituzione del "diritto/dovere dell'obbligo formativo" e del "sistema di istruzione e formazione tecnica superiore/Ifts" (Legge 144/99; Legge 53/2003), dei "Fondi interprofessionali per la formazione continua" (Legge 388/2000); il Decreto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali 25.5.2001 sull'accreditamento delle sedi formative e orientative, l'"Accordo tra Governo, Regioni, Province, Comuni e Comunità montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti" approvato in Conferenza unificata Stato-Regioni il 2.3.2000, la Direttiva del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca n. 22/6.2.2001 sulle "Linee guida di attuazione, nel sistema di istruzione, dell'Accordo sancito dalla Conferenza unificata del 2.3.2000". Inoltre

occorre menzionare i Contratti collettivi di lavoro che hanno permesso di applicare dispositivi di sostegno alla formazione come i congedi parentali, la banca ore, i co-finanziamenti per attività di aggiornamento dei lavoratori (nel sistema della formazione continua).

L'Accordo Stato Regioni del 2.3.2000 pone le basi organizzative e operative per impiantare un sistema integrato per l'educazione degli adulti nel dialogo tra i sistemi di istruzione, di formazione professionale e di lavoro. Tra gli elementi che possono contribuire all'apprendimento permanente vi è la promozione di percorsi integrati tra scuola e formazione professionale e l'alternanza scuola lavoro, che diviene una *metodologia* per avviare fin dai primi anni della scuola o della formazione contatti con il mondo del lavoro. Nel sistema di istruzione assumono rilievo i "Centri territoriali permanenti/Ctp" per l'istruzione e la formazione in età adulta istituiti con l'Ordinanza ministeriale n. 455/1997 "Educazione in età adulta – Istruzione e formazione".

Dopo l'adozione del Consiglio d'Europa della Risoluzione su un'*Agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti* si accelerano alcuni provvedimenti normativi e di *governance* per il consolidamento di un sistema nazionale di apprendimento permanente degli adulti.

- La Legge n. 92/2012 sul mercato del lavoro "*Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*"¹⁰⁸ all'articolo 4 (*Ulteriori disposizioni in materia di mercato del lavoro*), comma 51-68, stabilisce le norme generali in tema di apprendimento permanente inteso come il "diritto di ogni persona all'apprendimento in ogni fase della vita", nell'ambito di un sistema integrato che permetta il collegamento con le strategie per la crescita economica, per l'accesso al lavoro dei giovani, per la riforma del *welfare*, per l'invecchiamento attivo e l'esercizio della cittadinanza attiva. La Legge n. 92/2012 al comma 55 (art. 4) promuove la costruzione, in maniera condivisa con le Regioni e le autonomie locali di "reti territoriali". In particolare al comma 56

¹⁰⁸ Legge n. 92, 28.6.2012, *Disposizioni in materia di riforma del lavoro in una prospettiva di crescita*, cit..

(lettera a) si esplicita che alla realizzazione e allo sviluppo dei sistemi integrati territoriali di cui al comma 1 concorrono anche le “*università, nella loro autonomia attraverso l’inclusione dell’apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali, un’offerta formativa flessibile e di qualità, che comprende anche la formazione a distanza, per una popolazione studentesca diversificata, appropriati servizi di orientamento e consulenza, partenariati nazionali, europei e internazionali a sostegno della mobilità delle persone e dello sviluppo sociale ed economico*”. Il comma successivo affronta il tema dell’individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali ed informali e la certificazione delle competenze, delegando il Governo, nel rispetto dell’autonomia scolastica, universitaria e delle istituzioni Afam, ad adottare un decreto legislativo per la definizione delle norme generali in materia e per l’istituzione di un “sistema nazionale di certificazione delle competenze” (commi 64-68) indicando cosa si intenda per certificazione delle competenze, per competenza certificabile e per certificazioni riguardanti il sistema di istruzione e formazione professionale.

Con la *Legge di riforma del lavoro* n. 92/2012 e la successiva *Intesa* – di cui si parlerà più diffusamente nelle pagine successive – *riguardante le politiche per l’apprendimento permanente e gli indirizzi per l’individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali*”, approvata in Conferenza unificata il 20.12.2012, la prospettiva europea viene esplicitamente introdotta in Italia.

- Il Decreto del Presidente della Repubblica n. 263, 29.10.2012, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell’assetto organizzativo didattico dei Centri d’istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali*¹⁰⁹. Il Regolamento mira alla riorganizzazione dei Centri territoriali permanenti e dei Corsi serali nei Centri provinciali per l’istruzione degli adulti/Cpia perseguendo le seguenti

¹⁰⁹ Decreto del Presidente della Repubblica n. 263, 29.10.2012, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell’assetto organizzativo didattico dei Centri d’istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25.6.2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6.8.2008, n. 133*, approvato dal Consiglio dei Ministri il 4.10.2012, “Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana”, n. 47, 25.2.2013.

finalità: - innalzare il livello di istruzione dell'utenza debole; - rafforzare l'identità dell'offerta formativa; - valorizzare i saperi e le competenze già possedute dagli adulti; - rendere l'offerta più vicina alle persone attraverso l'attivazione di reti territoriali; - garantire la più ampia spendibilità dei titoli e delle certificazioni.

Ai Centri possono iscriversi: a) gli adulti in età lavorativa anche immigrati, che non hanno assolto all'obbligo di istruzione o che non siano in possesso di titoli di scuola secondaria superiore; b) i giovani che hanno compiuto il 16° anno di età e che non siano in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione o che non abbiano adempiuto all'obbligo di istruzione.

I Centri sono un'istituzione scolastica autonoma con un proprio organico e un proprio assetto organizzativo in grado di stabilire uno stretto raccordo con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni soprattutto attraverso accordi di rete con altre istituzioni scolastiche e altri soggetti del territorio. Le Regioni potranno compiere gli atti di esclusiva competenza per programmare l'istituzione dei centri con i nuovi modelli organizzativi e didattici, che, dopo la sperimentazione 2012/2013, sono in vigore dall'anno scolastico 2013/2014.

- Il Decreto legislativo n. 13 del 16.1.2013 *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*¹¹⁰ contiene norme generali e livelli essenziali delle prestazioni riguardanti:

- l'individuazione e la validazione degli apprendimenti acquisiti dalle persone, in modo intenzionale, in contesti non formali - ovvero al di fuori delle istituzioni scolastiche e formative e dell'università - nelle imprese, nel volontariato, nel servizio civile nazionale, nel privato sociale e, in contesti informali, ovvero nella vita quotidiana e nel tempo libero;

¹¹⁰ Decreto legislativo n. 13, 16.1.2013, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28.6.2012, n. 92, cit..*

- la struttura del sistema nazionale di certificazione delle competenze, l'indicazione dei soggetti pubblici che ne fanno parte, le funzioni di regolamentazione dei relativi servizi negli ambiti di propria competenza (“enti titolari”) e dei soggetti pubblici e privati autorizzati o accreditati (“enti titolati”) per l'erogazione di tali servizi;
- l'istituzione del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, accessibile e consultabile per via telematica;
- gli *standard* degli attestati e dei certificati, in modo che essi siano spendibili a livello nazionale ed europeo;
- gli *standard* delle procedure di identificazione, valutazione e attestazione delle competenze;
- gli *standard* di sistema (misure di informazione, requisiti professionali degli operatori, accesso agli atti, ecc.);
- la dorsale informativa unica che assicurerà a ogni persona, attraverso l'interoperabilità dei sistemi informativi, di avere, in rete, “lo zainetto” digitale delle sue competenze;
- il monitoraggio e la valutazione del sistema nazionale di certificazione delle competenze.

Il decreto sul riconoscimento degli apprendimenti non formali ed informali delinea un sistema nazionale di certificazione delle competenze, comunque acquisite, al fine di valorizzare ogni competenza posseduta dalla persona, in una logica di apprendimento permanente, secondo *standard* minimi nazionali che assicurino la validità di ciò che si certifica e ne garantiscano la spendibilità.

- Il Decreto legge n. 78 del 28.6.2013, *Primi interventi urgenti per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, della coesione sociale, nonché in materia di Imposta sul valore aggiunto (IVA) e altre misure finanziarie urgenti*¹¹¹. In Europa vivono 96 milioni di giovani dai 15 ai 29 anni , di questi 17 milioni in Italia dei quali 5 milioni tra 15-19 anni, 5,2 milioni tra 20-24 anni, 7

¹¹¹ *Ivi.*

milioni tra 25-29 anni¹¹². In particolare nel 2012 nel nostro Paese secondo l'Istat i giovani Neet/*Not Education, Employment or Training* ossia giovani tra i 15 e i 29 anni non inseriti in un percorso scolastico-formativo o impegnati in un'attività lavorativa sono 2.250 mila, il 23,9% del totale di quella classe d'età; l'incidenza dei Neet risulta più elevata tra le donne (26,1%) rispetto agli uomini (21,8%)¹¹³.

La quota Neet italiana appare superiore a quella media dell'Unione europea a 27 Paesi (UE27), rispettivamente 23,9% e 15,9%, e con valori più elevati ad esempio rispetto alla Germania (9,6%) e alla Francia (15%), leggermente superiore rispetto alla Spagna che si attesta al 22,6%, decisamente inferiore alle incidenze presenti in Grecia, 27,1%, e in Bulgaria, 24,7%.

Anche in Europa il fenomeno coinvolge maggiormente le donne (17,8%) rispetto agli uomini (14%).

Per quanto riguarda l'incidenza dei disoccupati: nel 2012 la quota dei disoccupati tra i giovani Neet si è implementata passando dal 33,9% al 40,2%¹¹⁴. Tale incremento ha riguardato tutto il territorio nazionale, ma in modo rilevante il Mezzogiorno, l'incidenza è pari al 33,3% contro il 17,6% del Centro-Nord; Sicilia e Campania hanno le quote più elevate, rispettivamente al 37,7% e al 35,4%, seguite da Calabria e Puglia, rispettivamente al 33,8% e al 31,2%.

Rispetto al genere il fenomeno riguarda gli uomini per il 31,6%, le donne al 35%.

I giovani hanno difficoltà ad entrare nel mercato del lavoro con la necessaria qualificazione e ciò ha richiesto interventi straordinari nell'agenda politica europea e nazionale.

Per rispondere a tale emergenza sociale, infatti, l'Unione europea ha implementato e finanziato a sostegno dei giovani nell'ambito della strategia

¹¹² Unione europea, *EU Youth Report*, SEC (2009) 549 final, Bruxelles, 27.4.2009.

¹¹³ Istat, *Rapporto 'Noi Italia 2014'*, cit., p. 80.

¹¹⁴ *Ibid.*

*Europa 2020 la European Youth Guarantee*¹¹⁵ – la Garanzia per i giovani europei – affinché i giovani europei possano avere un lavoro dignitoso proseguendo il percorso scolastico-formativo o di qualificazione per un rafforzamento delle competenze, in particolar modo sociali, nel mercato del lavoro e nella vita.

Prevede varie iniziative a livello nazionale e territoriale con l'intento di facilitare la presa in carico di giovani tra i 15 e i 25 anni per offrire opportunità di orientamento, formazione e inserimento al lavoro.

Il Consiglio dell'Unione europea raccomanda agli Stati membri

*di garantire che tutti i giovani di età inferiore ai 25 anni ricevano un'offerta qualitativamente valida di lavoro, proseguimento degli studi, apprendistato o tirocinio entro un periodo di quattro mesi dall'inizio della disoccupazione o dall'uscita dal sistema di istruzione formale*¹¹⁶.

In Italia il Programma ha portato al “Piano di attuazione della garanzia per i Giovani”¹¹⁷ predisposto dalla Struttura di missione presso il Ministero del lavoro e delle politiche sociali/Mlps composta da rappresentanti: del Mlps in collaborazione con Isfol e Italia Lavoro, del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, del Ministero dello sviluppo economico, del Ministero dell'economia e delle finanze, del Dipartimento della gioventù, dell'Inps, delle Regioni e delle Province autonome, delle Province e delle Unioncamere.

Nel 2013 l'incidenza dell'abbandono scolastico-formativo in Italia è del 17% a fronte del 19,7% nel 2008; in Europa a 28 Paesi (UE28) passa dal 14,7% del 2008 al 12% del 2013 rispetto all'obiettivo della Strategia europea al 2020 di una percentuale minore del 10%, come si vede nella Fig. 1.

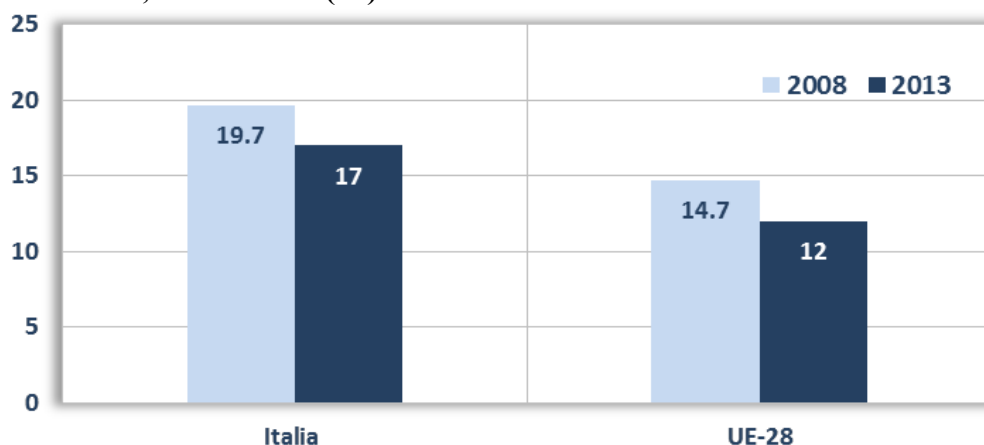
¹¹⁵ Consiglio dell'Unione europea, *Istituzione di una garanzia per i giovani/“European Youth Guarantee*, “Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 2013/C 120/1, Bruxelles, Raccomandazione del 22.4.2013.

¹¹⁶ *Ivi*, p.3.

¹¹⁷ Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *Piano di attuazione italiano della Garanzia Giovani*, <http://www.lavoro.gov.it/Priorità/Pages/giovani.aspx>.

Figura 1.

Percentuale di giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni che ha abbandonato l'iter di formazione al livello più basso di istruzione secondaria di I grado e che non ha intrapreso altri percorsi di istruzione o formazione, 2008 e 2013 (%)



Fonte: Eurostat, *Indagine sulla forza lavoro (EU-LFS/Labour Force Survey)*. Percentuale di giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni suddivisa per sesso che ha abbandonato l'iter di formazione al livello più basso di istruzione secondaria di I grado e che non ha intrapreso altri percorsi di istruzione o formazione. Data di estrazione: 23/5/2014 http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=t2020_40.

-Con l'Accordo tra Governo, Regioni e Enti locali: *Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali*, sottoscritto il 10.7.2014 in Conferenza unificata Stato-Regioni¹¹⁸, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province autonome di Trento e di Bolzano, l'Associazione nazionale dei Comuni italiani/Anci e l'Unione delle Province italiane/Upi approvano le “*Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali*” linee guida scaturenti dall'*Intesa*

¹¹⁸ *Accordo tra Governo, Regioni e Enti locali: Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali*, cit..

approvata in Conferenza unificata il 20.12.2012¹¹⁹, parte integrante come Allegato all'Accordo, demandando ad un atto successivo la definizione di *standard* minimi riferiti all'integrazione dei servizi di istruzione, formazione e lavoro e all'organizzazione delle reti territoriali. È istituito presso la Conferenza unificata un Tavolo inter-istituzionale riguardante “le politiche per l'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali”, a cui affida azioni di verifica e monitoraggio delle attività con la collaborazione di Isfol e Indire anche attraverso una relazione da presentare annualmente.

L'Intesa del 20.12.2012 definisce cinque obiettivi di policy:

- *l'integrazione dei servizi per la ricostruzione e documentazione degli apprendimenti;*
- *una maggiore efficacia delle politiche attive;*
- *la strutturazione del sistema nazionale di orientamento permanente;*
- *il potenziamento delle azioni dei sistemi integrati di istruzione, formazione e lavoro per le finalità di crescita e sviluppo;*
- *il potenziamento e il consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente di cui alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18.12.2006¹²⁰ relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente¹²¹.*

Indica inoltre cinque priorità:

¹¹⁹ Intesa della Presidenza del Consiglio dei Ministri-Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano riguardante le politiche per l'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali definita ai sensi dei commi 51 e 55 dell'art. 4 della Legge n. 92, 28.6.2012, Disposizioni in materia di riforma del lavoro in una prospettiva di crescita, Conferenza Unificata, Repertorio n.154/CU, 20.12.2012.

¹²⁰ Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, cit..

¹²¹ *Accordo tra Governo, Regioni e Enti locali: Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali - Allegato*, cit., p.4.

- l'ampliamento della platea dei soggetti a sostegno dell'apprendimento permanente;
- il potenziamento delle attività di orientamento permanente;
- lo sviluppo delle competenze di specifici target maggiormente deboli o svantaggiati;
- l'ampliamento dell'accesso anche attraverso strumenti specifici di trasparenza e lo sviluppo e l'integrazione dei servizi per l'apprendimento permanente;
- il miglioramento della pertinenza dei sistemi di istruzione e formazione al mercato del lavoro¹²².

Gli obiettivi e le priorità indicati individuano gli elementi fondamentali in cui si sostanzia il “sistema integrato di apprendimento permanente” (Legge n. 92/2012, art. 4, commi 51-68)¹²³ e su cui occorre lavorare quali:

- le reti territoriali dei servizi;
- l'orientamento permanente;
- il sistema di individuazione e validazione degli apprendimenti e di certificazione delle competenze;
- un sistema informativo, nell'ambito della dorsale unica informatica, ai fini del monitoraggio, della valutazione, della tracciabilità e conservazione degli atti rilasciati¹²⁴.

Per quanto riguarda le reti territoriali esse comprendono “l'insieme dei servizi pubblici e privati di istruzione, formazione e lavoro sul territorio considerando che concorrono alla loro realizzazione:

- a) le Università;
- b) idonei servizi di orientamento e consulenza, partenariati nazionali, europei, internazionali a supporto della mobilità delle persone e dello sviluppo sociale ed economico;

¹²² *Ibid.*

¹²³ Legge n. 92, 28.6.2012, *Disposizioni in materia di riforma del lavoro in una prospettiva di crescita*, cit.

¹²⁴ *Accordo tra Governo, Regioni e Enti locali: Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali - Allegato*, cit., p.4.

- c) le imprese attraverso le rappresentanze datoriali e sindacali;
- d) le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura nell'erogazione dei servizi per lo sviluppo del sistema imprenditoriale e del territorio;
- e) l'Osservatorio sulla migrazione interna nell'ambito del territorio nazionale (istituito con decreto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali 11.12.2009;
- f) le strutture territoriali degli enti pubblici di ricerca.

Si legge nelle "Linee strategiche" come la Legge n. 92/2012 nel capovolgere la prospettiva della centralità dei servizi a favore della "centralità della persona" prospetta il diritto della persona "nell'ambito di un sistema condiviso e territorialmente integrato dei servizi di istruzione, formazione e lavoro che permette l'individuazione, validazione e riconoscimento del patrimonio culturale e professionale accumulato nella propria storia personale, formativa e professionale". Riconoscere il diritto all'apprendimento permanente implica l'esigibilità da parte di ogni persona e considera la necessità di percorsi integrati "di presa in carico in cui il cittadino possa accedere a servizi che lo orientano, lo accompagnano nell'esplicitazione dei bisogni formativi, gli presentano le offerte del territorio in termini di percorsi di apprendimento, di inserimento lavorativo o avvio al lavoro autonomo, ne valuta le competenze acquisite in qualsiasi contesto di apprendimento e le rende spendibili"¹²⁵.

Nelle reti territoriali assume un ruolo strategico il sistema e l'offerta formale dell'apprendimento permanente per l'acquisizione di un livello di istruzione e di qualificazione di diverso grado e il conseguimento delle competenze chiave. Alla costruzione del "sistema integrato dell'apprendimento permanente" concorrono i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti/Cpia, i poli tecnico-professionali favorevoli l'integrazione tra istruzione, formazione e lavoro e le Università e l'Alta formazione artistico-musicale attraverso:

-l'inclusione dell'apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali;

¹²⁵ *Ivi*, p. 3.

- *l'offerta formativa flessibile e di qualità, che comprende anche la formazione a distanza, per favorire l'apertura degli accessi a diverse tipologie di studenti per età, condizione professionale, genere, provenienza;*
- *la valorizzazione del capitale di conoscenze e competenze, per favorire il rientro negli studi superiori, promuovere la cittadinanza attiva e l'occupabilità;*
- *l'attivazione di idonei servizi, anche integrati a livello territoriale, per la realizzazione degli obiettivi e delle funzioni previsti dalla Legge n. 92/2012 sull'apprendimento permanente e dal decreto legislativo 13/2013;*
- *la partecipazione alla realizzazione di politiche attive del lavoro*¹²⁶.

Per quanto riguarda il sistema e l'offerta non formale che integra l'offerta formale esso è rappresentato dalle Organizzazioni del *no profit* che spesso entrano in contatto con cittadini a rischio di esclusione sociale, favorite anche dall'uso di modalità di interazione basate sull'integrazione tra prestazioni sociali e iniziative culturali offerte, dalla flessibilità dei percorsi formativi, dalla qualità delle relazioni interpersonali.

Il ruolo strategico dell'offerta non formale spesso in collaborazione con l'offerta formale consiste nel “rimotivare all'apprendimento fasce di cittadini economicamente o culturalmente deboli, promuovendo la partecipazione dei cittadini ai processi di cambiamento attraverso la cultura e la formazione (stili di vita, comportamenti a rischio, codici dei nuovi linguaggi) e offre occasioni di apprendimento valorizzabili anche ai fini dell'acquisizione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente [...] nonché delle competenze identificabili nei Repertori regionali, correlati al Repertorio nazionale”¹²⁷.

Sempre nel Documento approvato in Conferenza unificata *Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali* sono indicate alcune leve strategiche per la costruzione del sistema integrato dell'apprendimento permanente ossia:

¹²⁶ *Ivi*, p.6.

¹²⁷ *Ibid.*.

- i Centri per l'impiego e/o Centri per i servizi di lavoro accreditati dalle Regioni che concorrono a promuovere servizi di accoglienza e orientamento (come considerato anche dalla "Garanzia Giovani") che lavoreranno in sinergia con i soggetti delle reti così da potenziare le politiche attive del lavoro;

- le parti sociali che individuano le attese del mondo produttivo in tema di competenze promuovendo forme di collaborazione con i sistemi di istruzione e formazione; in tal modo sostenendo le politiche attive del lavoro nel territorio;

- gli Enti locali che con l'apporto dei servizi informativi e di accoglienza applicano misure di ampliamento alla partecipazione e all'accesso all'apprendimento permanente anche attraverso la rilevazione delle esigenze formative dei soggetti delle fasce sociali più deboli;

- il sistema camerale e degli Sportelli Unici per le Attività produttive/Suap che favoriscono il raccordo tra i sistemi formativi e il mondo del lavoro attraverso le reti di sportelli (fisica e virtuale) che offrono servizi di orientamento, l'avvio al lavoro autonomo e professionale, i tirocini e l'alternanza scuola-lavoro;

- i Soggetti titolari e titolati alla individuazione, validazione e certificazione delle competenze comunque acquisite (di cui al DLgs 13/2013) come parte organica delle reti territoriali.

Le reti territoriali si introducono nel quadro istituzionale e degli assetti di competenza come previsti dalla Costituzione e dalla normativa di riferimento in una prospettiva di *governance* multilivello e/o politiche specifiche. L'*Accordo* descrive l'architettura istituzionale e quindi decisionale dei diversi soggetti a livello nazionale, regionale e locale.

A livello nazionale attraverso una collaborazione Stato Regioni e Province autonome ed Enti locali con funzioni di monitoraggio, valutazione e indirizzo e individuazione di priorità e politiche mirate riguardanti ad esempio: "l'implementazione e il funzionamento della dorsale informativa, l'adozione omogenea di elementi minimi informativi di cui al libretto formativo del cittadino, le indicazioni per il coordinamento dei sistemi dell'offerta di istruzione, di formazione e lavoro, la piattaforma comune di competenze trasversali, in rapporto

a quelle chiave europee, lo sviluppo di pratiche e linguaggi comuni, il piano nazionale per la “Garanzia Giovani”, le condizionalità ex ante del nuovo ciclo di programmazione comunitaria”¹²⁸.

A livello regionale le Regioni e le Province autonome presiedono alla programmazione delle reti definendone, con il coinvolgimento dei diversi soggetti istituzionali, sociali e del terzo settore, le modalità organizzative partendo dalla valutazione condivisa dei programmi di sviluppo territoriale, dei fabbisogni formativi e professionali, dell’uso integrato delle risorse a disposizione al fine di valorizzare competenze e ruoli dei soggetti interessati.

A livello locale i soggetti costituenti la rete definiscono a quel punto le modalità di gestione e di funzionamento con la finalità di garantire al cittadino punti di accesso alla rete dei servizi per la promozione e la realizzazione dei propri percorsi di apprendimento.

Tale architettura di *governance* multilivello si raccorda in parallelo con i lavori di attuazione del decreto legislativo 13/2013¹²⁹ e con il “sistema nazionale di certificazione delle competenze”.

L’organizzazione di reti territoriali per un *sistema integrato di apprendimento permanente* è utile a livello strategico perché punta a creare un sistema di apprendimento permanente locale e quindi alla valorizzazione del “patrimonio immateriale di saperi” caratteristico di quel territorio: un “sistema di saperi” territoriale importante per alimentare il settore produttivo e quindi i servizi erogabili e la qualità delle relazioni possibili. Ciascuna Regione e Provincia autonoma adoterà un “modello organizzativo di reti territoriali” secondo le proprie esigenze e nel quadro dei principi generali anche confrontandosi con gli attori istituzionali, economico-sociali di riferimento.

¹²⁸ *Accordo tra Governo, Regioni e Enti locali: Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l’apprendimento permanente e all’organizzazione delle reti territoriali - Allegato, cit., p. 11.*

¹²⁹ Decreto legislativo, n. 13, 16.1.2013, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze a norma dell’art. 4, comma 58 e 68 della Legge del 28.6.2012, n. 92, cit..*

Nel sistema formale dell'apprendimento l'offerta formativa è garantita dai Centri provinciali per l'istruzione degli adulti/Cpia e dalle Università.

Nel sistema informale e non formale dell'apprendimento l'offerta comprende vari attori organizzativi quali: le infrastrutture culturali come le biblioteche, i centri di lettura, i musei, il teatro, il cinema; il settore dell'associazionismo e del volontariato sociale; le università popolari e della terza età; l'universo delle cooperative sociali, ovvero il terzo settore facente parte del più vasto e complesso settore del *no profit*, composto da una miriade di organizzazioni tra le finalità più diversificate. Nel 1997 si è costituito il Forum Permanente del Terzo Settore che raggruppa le principali realtà nel mondo del volontariato, dell'associazionismo, della cooperazione sociale e della solidarietà internazionale, delle fondazioni presenti nel nostro Paese. Le associazioni facenti parte del Forum hanno vari ambiti di attività come quelle culturali, educative e formative sui temi per esempio di: lotta alla povertà, volontariato, diritti di cittadinanza.

Per consolidare le azioni intraprese nel settore dell'apprendimento degli adulti anche su sollecitazione della Commissione europea in applicazione alla Risoluzione 2011 del Consiglio d'Europa su un'*Agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti*¹³⁰ da implementare negli Stati membri nasce il Progetto italiano *IT-Implementazione dell'Agenda europea per l'Adult Learning 2012-2014*'.

Il Progetto "*IT-Implementazione dell'Agenda europea per l'Adult Learning 2012-2014*" (*IT-Implementation of the European Agenda for Adult Learning 2012-2014*), finanziato per il 75% dalla Commissione europea-Agenzia esecutiva per l'istruzione, audiovisivi e cultura (*Eacea/Education, audiovisual and culture executive agency*) nell'ambito del *Programma Lifelong Learning*, si è posto la finalità di accrescere il livello di consapevolezza e di sensibilizzazione sul tema dell'apprendimento permanente presso i decisori politici a livello territoriale, gli operatori pubblici e privati nell'ambito dell'istruzione e della formazione, le parti

¹³⁰ Consiglio dell'Unione europea, *Agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti*, cit..

sociali, le imprese, gli operatori del terzo settore. Nel dettaglio il progetto ha realizzato:

- una campagna di comunicazione *on line* sui temi dell'apprendimento degli adulti indirizzata in particolare ai seguenti target: giovani adulti con basse qualifiche, adulti occupati/disoccupati con basse competenze, adulti *over 55* anni occupati/disoccupati, migranti di prima e seconda generazione. Sono stati utilizzati vari canali informativi: da una capillare diffusione presso le strutture di riferimento dei diversi *stakeholder* coinvolti alla diffusione a più largo raggio attraverso il canale della *free-press*, mirata ai target individuati, alla costruzione del sito dedicato di Progetto¹³¹ presente sul Portale di Isfol al cui interno, a disposizione di tutti gli attori e gli operatori del settore, sono presenti documenti e materiali tecnici, normativa, documentazione bibliografica, relazioni, risultati ottenuti intermedi e finali, video-interviste a esperti e testimoni privilegiati.

- Una “Banca dati *on line*” nel sito dedicato, continuamente aggiornabile ed interrogabile, contenente un repertorio di esperienze rilevanti di apprendimento degli adulti presenti nel Paese anche al fine di implementare la *Electronic Platform for Adult Learning in Europe – Epale* come piattaforma di scambio di informazioni tra i coordinatori nazionali del Progetto *Implementation of the European Agenda for Adult Learning 2012-2014* a livello europeo.

- La rilevazione nazionale di un *Repertorio delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia*, di cui si parla più avanti nel testo, con l'intento di mappare e diffondere esperienze significative italiane promuovendone la trasferibilità soprattutto nelle aree territoriali sfavorite.

- Un'attività di animazione territoriale, comunicazione e promozione di reti attraverso la realizzazione di 9 *focus group* secondo una rappresentatività territoriale (Nord, Centro, Sud e Isole) e con la partecipazione di rappresentanti di: enti territoriali (Regione, Provincia o Comune), associazioni datoriali e sindacali, Centri territoriali permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta, Enti di

¹³¹ <http://adultlearning.isfol.it>.

formazione professionale, Università, Centri per l'impiego, imprese, Enti del Terzo settore; *focus group* incentrati sui temi “Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Tic)”, “Cittadinanza attiva e equità sociale”, “Apprendimenti non formali e informali”.

- 3 Conferenze nazionali organizzate a conclusione di ogni ciclo tematico di *focus group* focalizzate sui seguenti temi: “La promozione e diffusione delle Tic nell'Apprendimento in età adulta” svoltasi a Torino il 24.9.2013, “L'Apprendimento in età adulta per la cittadinanza attiva e l'equità sociale” svoltasi a Napoli l'11.4.2014, “L'Apprendimento in età adulta e gli apprendimenti non formali e informali” svoltasi a Firenze il 23.10.2014. Attraverso le Conferenze si sono rilanciati i messaggi chiave relativi all'*Agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti*, sono emerse e si sono condivise le raccomandazioni future in tema di *Adult Learning*. Le conferenze nazionali hanno ospitato rappresentanti istituzionali e esperti europei e nazionali; tra questi rappresentanti: della Commissione europea, del Ministero dell'educazione e della scienza della Bulgaria, del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, dell'associazionismo sociale e culturale, del mondo scolastico-formativo, dell'Università, di Rai *Educational-Italia*, delle Parti sociali, dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti/CPIA, dell'Isfol, dell'Indire, delle Regioni e degli Enti locali.

- un Rapporto alla Commissione europea sugli esiti del progetto con l'obiettivo di fornire un quadro conoscitivo organico sulle attività realizzate e sui risultati raggiunti in relazione alla programmazione 2014-2020. Il Rapporto *I risultati del Progetto IT – Implentation of the European Agenda for Adult Learning*¹³² è stato diffuso a livello nazionale tra i beneficiari intermedi e finali delle attività attraverso l'invio cartaceo e *on line* dal sito di progetto sul portale Isfol.

¹³² Isfol, *I risultati del Progetto IT – Implementation of the European Agenda for Adult Learning*, Roma, 2014, <http://adultlearning.isfol.it>.

Nel Rapporto finale Isfol¹³³ sono evidenziate alcune riflessioni e proposte emerse dal Progetto *IT – Implementation of the European Agenda for Adult Learning 2012-2014*, sia su un versante generale che mirato alla formazione superiore degli adulti. Ai fini del nostro lavoro riportiamo alcune di tali proposte:

- consolidare reti territoriali di centri di informazione e di orientamento sia pubblici che privati rivolti agli adulti sulle opportunità di formazione e di lavoro, in particolare nei riguardi delle fasce di popolazione più deboli;
- considerare uno “statuto” dell’educatore in età adulta definendo le competenze professionali utili per i dirigenti e i docenti nell’istruzione e formazione degli adulti attraverso una mirata formazione formatori;
- rinforzare la creazione e l’azione dei “Centri per l’Apprendimento permanente di Ateneo” presenti presso gli Atenei dal 2007 a conferma del riconoscimento per l’università della cosiddetta “terza missione dell’apprendimento permanente” oltre quella della ricerca e della didattica. Con la presenza di tali Centri per l’apprendimento permanente l’Università potrebbe realizzare un forte partenariato con il territorio, con le imprese e il mondo professionale; organizzare servizi e percorsi formativi mirati alle esigenze delle persone, delle imprese e delle organizzazioni; occuparsi della formazione dei formatori per gli adulti e della formazione di figure professionali per l’orientamento e la validazione degli apprendimenti pregressi;
- favorire il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti pregressi con l’intento di personalizzare e/o ridurre i percorsi accademici, considerando tali attività tra i parametri di valutazione della qualità rientrante nella “terza missione relativa all’apprendimento permanente” dell’Università.

¹³³ *Ivi.*

1.4.1. La ricerca nazionale “Repertorio delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia 2014”

La ricerca nazionale *Repertorio delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia*¹³⁴ ha raggiunto i seguenti obiettivi:

- rafforzare la conoscenza del sistema di apprendimento permanente degli adulti in Italia, attraverso una mappatura delle esperienze più rilevanti,
- consentire la diffusione delle esperienze e di pratiche di successo tra gli addetti ai lavori come patrimonio conoscitivo ed opportunità di trasferimento in aree ritenute svantaggiate.

Il lavoro ha mirato a creare condizioni favorevoli alla valorizzazione di quanto realizzato nei territori e ha visto una sentita partecipazione da parte delle istituzioni e degli operatori interessati. In proposito si è tenuto conto della situazione italiana caratterizzata da una bassa partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente, relativamente in particolar modo a gruppi svantaggiati o a marginalità sociale come adulti disoccupati con basse competenze, migranti, adulti detenuti, giovani adulti usciti precocemente dal sistema scolastico-formativo. Le esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta hanno consentito, come pratiche di successo, riflessioni, proposte di modelli e metodi per la trasferibilità tra territori nella programmazione delle politiche e strumento di apprendimento collaborativo.

Le fasi della Ricerca

La ricerca nazionale *Repertorio delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia*¹³⁵ si è svolta attraverso le seguenti quattro fasi metodologiche.

¹³⁴ G. Spagnuolo, *Il repertorio di esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia: analisi trasversale ed elementi chiave emersi*, in Isfol, *I risultati del Progetto IT-Implementation of the European Agenda for Adult Learning*, Roma, 2014, <http://adultlearning.isfol.it/>.

¹³⁵ *Ivi*.

Fase 1.

Definizione del contesto di riferimento istituzionale e professionale sul tema dell'apprendimento degli adulti. Si è provveduto nella fase iniziale alla cernita e alla lettura di una serie di documenti normativi a livello europeo e a livello nazionale. In seguito si è proseguito ad una puntuale raccolta di documentazione riguardante l'apprendimento degli adulti sia all'interno dell'Ente di ricerca ISFOL sia all'esterno (ad es. rapporti su Buone pratiche, rapporti su progetti ed esperienze sul tema redatti da referenti sul territorio, materiali documentari presenti su portali dedicati). In particolare si è tenuto conto di diversi Repertori di esperienze presenti in Isfol sulla formazione/istruzione, sull'orientamento professionale e sul mercato del lavoro, selezionabili rispetto alle finalità e agli ambiti progettuali previsti: ad es. pratiche di certificazione delle competenze, pratiche legate all'invecchiamento attivo e al dialogo intergenerazionale, pratiche legate alle pari opportunità e all'inclusione sociale; ancora i progetti finanziati dal Programma *Lifelong Learning* 2007-2013 - Settori Leonardo e Grundtvig.

Fase 2.

Programmazione di un piano di interviste mirate a testimoni privilegiati nel campo istituzionale, accademico e professionale anche al fine di testare lo strumento di rilevazione (*Scheda di rilevazione di esperienza rilevante di apprendimento in età adulta*) delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta, prima della presentazione e validazione in seno al Comitato di indirizzo del Progetto *IT-Implementation of the European Agenda for Adult Learning*. Sono state realizzate 20 interviste diversificate tra esperti e rappresentanti dell'ambito istituzionale, accademico e professionale secondo una "Traccia di intervista" mirata. Così facendo si è avuta l'opportunità di conoscere l'opinione degli addetti ai lavori e nello stesso tempo si sono circoscritti gli aspetti più importanti da analizzare nella descrizione dell'esperienza individuata e selezionata.

Un'altra finalità degli incontri ha riguardato la segnalazione di esperienze valide esistenti nel Paese. Sulla base delle relazioni stabilite si è andata progressivamente costituendo una rete esperienziale (istituzionale, accademica e professionale) tra operatori del territorio, permettendo la maggiore diffusione dell'*Agenda europea per l'apprendimento degli adulti*.

Le interviste, che si sono svolte nel periodo gennaio-giugno 2013, hanno coinvolto gli interlocutori di vari sistemi:

- sistema dell'istruzione in particolare gli operatori dei Centri Territoriali Permanenti/Ctp e delle Scuole sedi di Corsi serali (attuali Cpia), strutture che provvedono all'alfabetizzazione primaria e funzionale degli adulti e all'integrazione socio-linguistica di adulti stranieri di prima e seconda generazione;

- sistema dell'*High Education*, legata alle Università, ai fini di una maggiore qualificazione e mobilità professionale di giovani e di adulti;

- sistema della Ricerca e dell'Innovazione, legata ad Enti/Centri di ricerca di eccellenza, ai fini di una maggiore qualificazione di giovani e adulti per il trasferimento di competenze per l'innovazione;

- sistema della formazione professionale, in particolare le Agenzie di formazione professionale nazionali e locali;

- sistema del Terzo settore e del volontariato sociale;

- Agenzie nazionali del Programma di apprendimento permanente (Llp): Programmi Isfol/Leonardo e Indire/Grundtvig.

Fase 3.

Selezione delle esperienze rilevanti e relativa compilazione della *Scheda di rilevazione di esperienza rilevante di apprendimento in età adulta*. Dopo aver effettuato la ricostruzione del quadro conoscitivo della realtà esaminata, la realizzazione delle interviste ai testimoni privilegiati e la raccolta di documentazione pertinente si è passati alla selezione delle esperienze e alla compilazione della relativa *Scheda di rilevazione di esperienza rilevante di*

apprendimento in età adulta validata dal Comitato di indirizzo del Progetto composto dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, dal Coordinamento delle Regioni, dall'Unione Province italiane, dall'Associazione nazionale Comuni italiani, dalle Agenzie nazionali del Programma di apprendimento permanente.

La selezione delle esperienze è avvenuta secondo gli indicatori di “rilevanza” e di “rappresentatività” di situazioni tipo degli interventi o delle attività realizzate nei territori per l'apprendimento degli adulti. Si è considerato nella scelta anche il carattere di “originalità” delle esperienze in quanto non presenti in altre banche dati a livello nazionale ed europeo (ad esempio le Banche dati *Est-European shared treasure*, e *Adam-Système Administratif et documentaire des achats et marchés*).

Per quanto riguarda gli strumenti per l'individuazione e per la rilevazione delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta si sono utilizzati:

- uno schema per le interviste a testimoni/operatori del settore (*Traccia di intervista*),
- una scheda di rilevazione e descrizione dell'esperienza significativa selezionata (*Scheda di rilevazione di esperienza rilevante di apprendimento in età adulta*).

Fase 4.

Stesura del “Repertorio di esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia”. Il Repertorio presenta le esperienze rilevanti selezionate in Italia secondo la scheda di rilevazione e descrizione dell'esperienza progettata. Le esperienze rilevanti rappresentano la descrizione di *situazioni tipo* di successo, nell'ambito dell'apprendimento degli adulti in contesti formali, non formali e informali. Tali *situazioni tipo* sono descritte in campi di analisi stabiliti in sede di costruzione della *Scheda di rilevazione di esperienza rilevante di apprendimento in età adulta*.

L'analisi e l'interpretazione dei risultati ottenuti dalla descrizione delle esperienze ha permesso la lettura trasversale di “punti di attenzione” per il sistema

e per gli operatori su alcuni temi dell'istruzione e della formazione permanente degli adulti.

Le esperienze rilevanti sono state selezionate per la rilevazione qualitativa considerando:

- le finalità e le tematiche del Progetto *Adult Learning*;
- le indicazioni/segnalazioni da parte del Comitato di indirizzo del Progetto *Adult Learning*;
- l'analisi dei risultati delle attività di indagine Isfol in tema di apprendimento degli adulti e l'opportunità di rapporti consolidati da parte dell'Istituto con interlocutori dei territori a livello istituzionale e di reti professionali;
- le indicazioni espresse dai testimoni privilegiati/operatori del settore attraverso le interviste mirate;
- il confronto e lo scambio con i territori durante le iniziative di animazione territoriale (nove *focus group* e tre Conferenze nazionali previsti nel Progetto *Implementation of the European Agenda for Adult Learning*) sui temi: promozione e diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nell'*Adult Learning*; l'*Adult Learning* e gli apprendimenti non formali e informali; l'*Adult Learning* per la cittadinanza attiva e l'equità sociale.
- i sistemi di appartenenza della esperienza segnalata:
 1. istruzione,
 2. formazione professionale,
 3. *high education*,
 4. Terzo settore,
 5. Volontariato sociale
 6. Gestione e sviluppo risorse umane,
 7. Rappresentanza delle Parti sociali,
 8. Piccole medie imprese/PMI,
 9. Ricerca e Innovazione,
 10. Pubblica Amministrazione centrale e locale.

La lettura trasversale delle 65 esperienze rilevanti selezionate e presenti nel *Repertorio delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia*¹³⁶ ha evidenziato determinati elementi chiave per l'impianto di un sistema di apprendimento permanente per gli adulti.

Le risultanze ottenute sono evidenziate e commentate più avanti nella tesi funzionalmente agli obiettivi di indagine perseguiti. (ved. *Cap.3, par. 3.4. Il Repertorio delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia 2014: dalla lettura trasversale dei risultati l'impegno dell'Università*).

¹³⁶ G. Spagnuolo, *Il repertorio di esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia: analisi trasversale ed elementi chiave emersi*, in Isfol, *I risultati del Progetto IT-Implementation of the European Agenda for Adult Learning*, cit..

Capitolo 2

Gli adulti e l'apprendimento permanente

2.1. I linguaggi, i paradigmi pedagogici e i modelli didattico-formativi per l'apprendimento permanente degli adulti

L'evoluzione strategica in tema di *lifelong learning*, maturata in oltre un decennio nell'Unione europea, ha riguardato anche le questioni terminologiche riferite agli ambiti dell'apprendimento permanente e dell'educazione degli adulti: termini e significati oramai condivisi a livello comunitario e di Stato membro¹³⁷. Gli orientamenti europei (dal Consiglio di Lisbona del marzo 2000 alla Risoluzione del dicembre 2011) hanno offerto sempre nuove sollecitazioni ai decisori politici e alla società civile, in generale, in merito all'obiettivo strategico di innalzare qualitativamente i saperi e le competenze dei cittadini europei per rendere concretamente dell'Europa “*l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo*”, portando così a maturazione i significati comuni comunitari riguardanti l'apprendimento degli adulti verso la costruzione del “modello sociale europeo”.

2.1.1. L'apprendimento permanente come “diritto delle persone”

L'apprendimento permanente è diventato un elemento centrale delle strategie di sviluppo del capitale umano e sociale¹³⁸ ed è, nella definizione condivisa dopo la

¹³⁷ Cedefop, *Dizionario della formazione europea*, Salonico, 2012; Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca scientifica, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Invalsi, Isfol, *Glossario on line dell'educazione degli adulti*, <http://glossario.invalsi.it/asp/home.asp> [23.5.2015].

¹³⁸ T. Schuller, J. Field, *Social capital, human capital and the learning society*, in “*International journal of lifelong education*”, 17/4, 1998, pp. 226-235.

consultazione europea sul *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (2000)¹³⁹,

*qualsiasi attività avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale*¹⁴⁰.

Si declina secondo tre categorie dei modi di apprendere:

- *l'apprendimento formale che si svolge negli istituti di istruzione e di formazione e porta all'ottenimento di diplomi e qualifiche riconosciute;*
- *l'apprendimento non formale che si svolge al di fuori delle principali strutture di istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali (si dispensa sul luogo di lavoro, nell'associazionismo, nella società civile);*
- *l'apprendimento informale corollario naturale della vita quotidiana, non necessariamente intenzionale e riconosciuto, a volte dallo stesso interessato*¹⁴¹.

Il rapporto tra l'adulto e la formazione è complesso e si esprime in varie forme:

- come attività ed esperienze, intenzionali e non intenzionali, finalizzate all'apprendimento;
- come esperienza di vita attraverso cui gli adulti costruiscono il loro progetto personale, la loro identità, la loro unicità di persone.

La definizione di apprendimento permanente si completa tenendo conto degli ambiti e dei sistemi di istruzione e formazione entro i quali si esplica. Infatti,

¹³⁹ Commissione delle Comunità europee, *Memorandum europeo sull'istruzione e la formazione permanente*, cit..

¹⁴⁰ Commissione delle Comunità europee, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, cit., p. 10.

¹⁴¹ Commissione delle Comunità europee, *Memorandum europeo sull'istruzione e la formazione permanente*, cit., p. 9.

come si legge nella Decisione del Parlamento europeo e del Consiglio del 15.11.2006¹⁴², l'apprendimento permanente è:

ogni istruzione generale, istruzione e formazione professionali, istruzione non formale e apprendimento informali intrapresi nelle varie fasi della vita, che diano luogo a un miglioramento delle conoscenze, delle capacità e delle competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale. È compresa la prestazione di servizi di consulenza e orientamento.

Più recentemente, la Legge n. 92 del 28/6/2012 “*Disposizioni in materia di riforma del lavoro in una prospettiva di crescita*” all’art. 4; commi 51-54 riporta le definizioni di apprendimento formale, non formale, informale conclamate a livello europeo e pone l’accento sui temi della *certificazione delle competenze* e dell’*orientamento* quali pilastri importanti per l’impianto di un sistema di apprendimento per tutto il corso della vita e per l’educazione e la formazione degli adulti. Così come in particolare all’art. 1, comma 1 del “*Decreto Legislativo del 16.1.2013 sulla validazione degli apprendimenti non formali ed informali e sugli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*” si afferma:

la Repubblica, nell’ambito delle politiche pubbliche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e del welfare, promuove l’apprendimento permanente quale diritto delle persone.

Sul piano normativo è la prima volta che si sancisce l’apprendimento permanente un “diritto delle persone” a perseguire “a tutto tondo” il diritto allo studio, il diritto al lavoro e all’occupabilità, il diritto alla cittadinanza attiva.

¹⁴² Parlamento europeo, Consiglio dell’Unione europea, *Programma d’azione nel campo dell’apprendimento permanente*, Decisione del 15.11.2006 n. 1720/2006/CE, “Gazzetta ufficiale dell’Unione europea”, L 327/45, 24.11.2006, art. 2, punto 29.

Ancora nel Decreto si richiama la definizione di competenza (art. 2, comma e) acquisita in diversi contesti quale

una comprovata capacità di utilizzare – in situazioni di lavoro, di studio e nello sviluppo professionale e personale – un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale ed informale.

adottando la seguente definizione dell'apprendimento formale (art. 2, comma b):

l'apprendimento formale si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università ed istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e [...] si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto della legislazione vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari.

Nelle declinazioni formale, non formale e informale l'apprendimento permanente si esplica nel processo di accertamento, validazione e valorizzazione degli apprendimenti per dare trasparenza alle competenze personali, in qualsiasi contesto acquisite, utili all'occupabilità e al patrimonio culturale e professionale delle persone, alla loro autorealizzazione (capitale umano, culturale e sociale).

Nell'ultimo decennio sono stati introdotti alcuni strumenti europei a sostegno della mobilità dei discenti e dei lavoratori, quali ad esempio il quadro europeo delle qualifiche (Eqf/*European qualification framework*), Europass/Passaporto europeo delle competenze, il Portale Eures/Portale europeo della mobilità professionale, il sistema europeo di trasferimento dei crediti accademici (Ects/*European credit transfer and accumulation system* in sinergia con Ecvet/*European credit system for vocational education and training*), la classificazione multilingue europea delle abilità/competenze, la classificazione delle qualifiche e delle professioni (Esco/*European taxonomy of skills*,

competences, qualifications and occupation e *Disco/Dictionary of skills and competences* in sinergia con *Isco/International standard classification of occupations*). Essi contribuiscono a rendere comparabili tra Paesi le qualifiche, il novero delle professioni e dei titoli formali, la trasferibilità di crediti formativi.

Ogni Paese membro ha realizzato il proprio Quadro nazionale dei titoli o *National qualifications framework/Nqf* in coerenza con il Quadro europeo *Eqf/European qualification framework* al fine di semplificare la comunicazione fra gli attori coinvolti nei processi di istruzione e formazione dei diversi Paesi e sostenere i processi di validazione dell'apprendimento formale, non formale e informale per l'apprendimento permanente, favorendo la mobilità in Europa. L'Eqf è una meta-struttura articolata su otto livelli "a complessità crescente", ognuno descritto in termini di conoscenze, abilità e competenze. Gli Stati che hanno aderito al processo, tra cui l'Italia, devono collocare negli otto livelli i titoli di studio e le qualificazioni professionali rilasciati nel Paese. In Italia si è giunti al "Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo *European Qualification Framework/EQF*"¹⁴³, a valle di un lavoro di analisi e confronto di circa 4 anni che ha avuto il coinvolgimento di vari attori istituzionali: Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, Presidenza del Consiglio dei Ministri-Dipartimento per le politiche europee, Regioni e Province Autonome, Parti sociali ed esperti internazionali e contando inoltre su una vasta condivisione attraverso una consultazione pubblica conclusasi nel 2012. Il Rapporto è adottato formalmente nel Paese attraverso l'Accordo del 20.12.2012 approvato nella Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di

¹⁴³ Isfol, *Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo European Qualification Framework/EQF (First Italian Report on the referencing of the national qualifications to the European Qualification Framework)*, Roma, 2014 (Collana I libri del Fondo sociale europeo, 189).

Trento e Bolzano¹⁴⁴. A partire dal 2014 tutti i certificati rilasciati nel nostro Paese riportano l'indicazione del corrispondente livello EQF.

Tutti i vari strumenti conosciuti in Europa non sono stati sviluppati separatamente l'uno dall'altro; *c'è, tuttavia, spazio per una maggiore coerenza in termini di un'offerta coordinata dei diversi strumenti e servizi riguardanti tra l'altro la trasparenza e il riconoscimento delle qualifiche, la convalida dell'apprendimento non formale e informale e l'orientamento permanente*¹⁴⁵, nell'ottica di promuovere un approccio basato sui risultati dell'apprendimento, sulla trasparenza e sul riconoscimento transfrontaliero dei titoli e delle qualifiche formali acquisite nell'ambito dell'istruzione professionale e superiore.

2.1.2. L'educazione e la formazione degli adulti: definizioni ed evoluzioni

Entro la cornice appena delineata l'educazione e la formazione degli adulti è considerata una componente essenziale dell'apprendimento permanente ed è definita nella Comunicazione europea *“Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere”* del 26.11.2006 come *“tutte le forme di apprendimento intraprese dagli adulti dopo aver completato il ciclo iniziale di istruzione e formazione”*¹⁴⁶. Nella Comunicazione sono presenti sei messaggi chiave relativi alla piena realizzazione di un sistema di educazione rivolto agli adulti:

- a) eliminare gli ostacoli alla partecipazione;
- b) garantire la qualità della metodologia didattica e degli operatori;
- c) investire sulla popolazione più anziana e sui migranti;

¹⁴⁴ Presidenza del Consiglio dei Ministri-Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, *Accordo sulla referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) di cui alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008*, Repertorio atti n. 252, 20.12.2012.

¹⁴⁵ Commissione europea, *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, Comunicazione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, COM (2012) 669 final, Bruxelles, 20.11.2012, p. 9.

¹⁴⁶ Commissione delle Comunità europee, *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, COM (2006) 614 def., Bruxelles, Comunicazione del 26.11.2006.

d) definire indicatori e punti di riferimento per la comparabilità dei dati sulla partecipazione, sull'efficacia didattica e sulla qualità dell'offerta;

e) assicurare il riconoscimento e la convalida dei risultati dell'apprendimento non formale ed informale.

In seguito, nella "Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti" del 20.12.2011 nell'affermare che l'apprendimento permanente abbraccia il periodo "da prima della scuola a dopo la pensione" si dice dell'apprendimento degli adulti:

*"un elemento essenziale del ciclo dell'apprendimento permanente che copre l'intera gamma di attività di apprendimento formale, non formale e informale, sia generale che professionale, intraprese da adulti dopo aver lasciato il ciclo dell'istruzione e della formazione iniziali"*¹⁴⁷.

Lo stesso ambito disciplinare dell'educazione e della formazione degli adulti è cambiato: è passato da una *visione compensativa* delle iniziative formative rivolte al recupero scolastico o produttivo-manageriale, una formazione legata quasi esclusivamente alle esigenze di qualificazione e riqualificazione al lavoro, ad un'idea di *formazione orientata allo sviluppo personale* per l'acquisizione di competenze e di repertori culturali utili a fronteggiare i cambiamenti organizzativi e la progressiva complessità dei sistemi sociali.

Infatti l'educazione e la formazione degli adulti è influenzata da alcuni aspetti socio-organizzativi dei processi di innovazione:

- il passaggio alla società della conoscenza, con la progressiva crescita nel lavoro di componenti intellettuali;

¹⁴⁷ Consiglio dell'Unione europea, *Agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti*, cit., p. 3.

-il diffondersi delle teorie della apprendimento organizzativo¹⁴⁸ e della qualità totale¹⁴⁹ che promuovono un investimento personale dell'individuo sull'adeguatezza della propria formazione e dei propri percorsi formativi non formali;

-l'esigenza di considerare le competenze culturali e di base indispensabili all'esercizio dei diritti di cittadinanza per rispondere alle esigenze della vita quotidiana e all'acquisizione di una cultura tecnologica per l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione di contrasto al *digital divide*.

Autori tra i più significativi hanno evidenziato una serie di condizioni nelle quali l'apprendimento dell'adulto risulta maggiormente efficace. Tra queste:

- l'esperienza precedente come protagonista dei processi di apprendimento¹⁵⁰;
- l'adozione di un ruolo attivo nel processo di apprendimento¹⁵¹;
- la responsabilizzazione rispetto ai risultati¹⁵².

Sul versante psico-pedagogico con i risvolti sul processo di apprendimento e nella scelta delle pratiche didattiche si focalizza tendenzialmente l'accento su:

- il *contesto socio-culturale* di apprendimento¹⁵³ e la sua dimensione olistica nella lettura e nel dare senso e significati ai fenomeni¹⁵⁴;
- i costrutti e le forme dell'apprendimento cognitivo¹⁵⁵ e costruttivista;¹⁵⁶;
- la scelta metodologica rispondente ai diversi stili di apprendimento.

Le dimensioni del *contesto*, dell'*esperienza* e della *soggettività* fanno dell'apprendimento rivolto agli adulti un processo di interazione e di condivisione sociale: ne sono un esempio organizzativo le configurazioni teorico-sociali della

¹⁴⁸ C. Argyris, D. A. Schön, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano, 2002.

¹⁴⁹ K. Ishikawa, *Che cos'è la qualità totale*, Il Sole 24 Ore, Milano, 1992; Taguchi G., *Introduzione alle tecniche per la qualità totale*, Franco Angeli, Milano, 1991.

¹⁵⁰ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit.; D. Kolb, *Experimental Learning*, cit..

¹⁵¹ M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, cit..

¹⁵² P. Jarvis, *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*, cit..

¹⁵³ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit..

¹⁵⁴ E. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004.

¹⁵⁵ D. P. Ausebel, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano, 1991.

¹⁵⁶ P. Watzlawick, *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano, 2006.

*City Learning*¹⁵⁷, della *Community Learning*¹⁵⁸, delle *Comunità di pratiche*¹⁵⁹, del *Knowledge management*.

L'apprendimento, in particolar modo se riferito all'adulto, si realizza in una pluralità di situazioni o di contesti - in famiglia, sul posto di lavoro, nella vita sociale – e quindi anche al di fuori delle sedi formali finalizzate all'istruzione, come la scuola e l'università, per ampliarsi all'azienda, all'associazionismo, al volontariato, alle infrastrutture culturali, ai *mass media*, ai *social network*.

Infatti accanto ad una prevalenza delle agenzie tradizionali – la Scuola, l'Università, le Imprese che realizzano formazione – si vanno affermando e sempre di più sviluppando per l'apprendimento degli adulti ulteriori soggetti: le Associazioni professionali e del volontariato, le Università popolari e della Terza età, le Biblioteche, i luoghi della fruizione culturale e del tempo libero e in maniera ancora incalcolabile l'influenza culturale e formativa dei *mass media* e delle tecnologie mobili. È da tale polverizzazione di *luoghi e spazi* che scaturisce la complessità di un sistema di formazione permanente rivolto agli adulti.

Coerentemente alle specificità dell'apprendimento in età adulta, la progettazione e l'articolazione dei percorsi formativi e delle metodologie didattiche si sviluppa secondo alcuni principi fondamentali all'interno di una organizzazione dell'offerta formativa integrata o in rete:

- centralità del soggetto e delle sue esperienze professionali e di vita;
- adozione della logica delle competenze piuttosto che delle conoscenze;
- riconoscimento delle competenze in ingresso e dei crediti formativi;
- autonomia del soggetto nel percorrere l'iter formativo;
- presenza di figure di sostegno all'apprendimento e di orientamento/bilancio di competenze professionale e personale;
- stipula di un contratto formativo e di un progetto professionale.

¹⁵⁷ Oecd, *Cities and regions in the new learning economy*, Paris, 2001.

¹⁵⁸ A. Luciano, *Le comunità di apprendimento: una risposta possibile alla domanda di formazione degli adulti*, in G. Allulli, G. Spagnuolo (a cura di), *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo rapporto nazionale sulla domanda*, cit..

¹⁵⁹ Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2006.

La concezione stessa della formazione muta, si dilata, diviene più fluida e ricorsiva: il tempo dedicato dagli adulti alla formazione è intervallato dai tempi del lavoro/dei lavori svolti. La progettazione e le forme di erogazione formative puntano a privilegiare un apprendimento orientato alle esigenze e alle situazioni specifiche degli individui. I sistemi di istruzione e formazione, i formatori e gli operatori devono tenerne conto ai fini di una progettazione formativa *fatta su misura* delle aspettative e del progresso esperienziale degli utenti adulti attraverso l'uso di metodologie didattiche attive e partecipative e la costruzione di percorsi formativi personalizzati.

2.1.3 *L'apprendimento in età adulta: motivazione, intenzionalità e importanza del vissuto esistenziale ed esperienziale*

Duccio Demetrio, riferendosi all'apprendimento degli adulti, propone di distinguere tra tre livelli:

- educazione permanente (livello comprensivo e strategico);
- educazione degli adulti (livello intenzionale e istituzionale);
- educazione in età adulta (livello fenomenologico ed esistenziale)¹⁶⁰.

L'educazione *permanente* è la dimensione teoretica e speculativa che include tutto ciò che nella storia pedagogica è stato affrontato o scritto sulle finalità e sulle forme dell'apprendimento inteso in una prospettiva di apprendimento lungo tutto il corso della vita.

L'*educazione degli adulti* ne costituisce la declinazione pragmatica quando mira a definire le tematiche e le aspirazioni conoscitive dei soggetti adulti influenzate dai cambiamenti generazionali, culturali e/o socio-economici.

L'*educazione in età adulta* considera il percorso esistenziale degli individui, la loro storia formativa e un percorso di autoconsapevolezza della propria identità.

¹⁶⁰ D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1997.

L'età adulta è infatti un percorso di continua "rimessa in discussione" di se stessi nel rapporto con il mondo esterno.

La prospettiva pedagogica di un apprendimento lungo il corso della vita mira a sviluppare due istanze peculiari dell'apprendere in età adulta, l'istanza *funzionale* e l'istanza *esistenziale* del proprio percorso di vita

L'istanza funzionale riguarda la necessità che l'intervento formativo sia strutturato in relazione alle richieste di prestazioni professionali tipiche di un contesto economico, sociale e lavorativo altamente problematico e in transizione, all'incrocio fra il crescere vertiginoso dell'innovazione tecnologica e il complessificarsi delle forme del lavoro.

L'istanza esistenziale di formazione, invece, riguarda il più ampio e complessivo bisogno di cultura, di arte e scienza attraverso cui la dimensione intellettuale, etica e sociale si salda alla vitalità della dimensione estetica. Si tratta del bisogno radicale di attingere alla ricchezza del patrimonio di sollecitazioni conoscitive e emozionali che la cultura offre, reinterpretandole all'interno del proprio mondo di significati vitali e facendone la via privilegiata di un progetto autenticamente autoformativo. Una progettualità esistenziale, cioè, che vede il soggetto come attivo costruttore della propria esistenza – di un'esistenza inquieta e creativa – in grado di intervenire direttamente a modificarla formulandone, in ogni momento, inedite e più soddisfacenti ri-configurazioni¹⁶¹.

Negli adulti la motivazione è un elemento importante ai fini dell'apprendimento: normalmente gli adulti mostrano disponibilità ad apprendere tutto ciò di cui sentono di aver bisogno di conoscere o di saper fare al fine di affrontare al meglio le situazioni di vita reali.

¹⁶¹ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2013, p. 314.

La motivazione che sprona un adulto ad intraprendere un percorso di apprendimento un'esperienza educativa è rappresentata da una tensione al miglioramento personale, a trovare una risposta ad un problema contingente, se non in generale di sopravvivenza: si apprende per perseguire un avanzamento nella genitorialità, nella professione o nella costruzione di una propria dimensione sociale.

I motivatori più potenti sono quelli intrinseci (il desiderio di migliorare, il livello di autostima, la qualità della vita, la responsabilità personale, la soddisfazione sul lavoro) [...] più che quelli estrinseci alla motivazione (un impiego migliore, una promozione, un aumento salariale)¹⁶².

Alla motivazione si unisce il carattere di intenzionalità a voler apprendere intesa come un “tendere-verso” necessariamente sempre “incompleto” e “incompletabile”:

La mente dell'intenzionatore regola, conferisce una forma evocatrice di ordine o disordine all'esperienza; trasformandola in vissuto e cioè in una costruzione emozionale e mentale. Giocoforza personale, dal momento che ciascuno ne è il protagonista, ma anche multipersonale: nel momento in cui i procedimenti cognitivi e le strutture che li fondano si mostrano dotate di affinità, ricorsività, costanti¹⁶³.

Si tratta di attivare processi intenzionali che spingono un soggetto adulto a tramutare se stesso in un soggetto cosciente e auto-riflessivo cosicché l'individuo si attrezzi di “mappe concettuali” e di “pratiche” delle proprie capacità di

¹⁶² M. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996, p. 76.

¹⁶³ D. Demetrio, *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, Carocci, Roma, 1999, p. 33.

percezione, comprensione ed interpretazione utili alla conoscenza di sé e del mondo: ciò che Foucault chiama “tecnologie del sé”¹⁶⁴.

*L'educazione di sé come attenzione verso se stessi, o come maggiore conoscenza interiore [...]. La cura di sé [come] condizione necessaria all'accesso alle tecniche di autoconoscenza*¹⁶⁵.

Utile sul piano pedagogico anche la presenza di un mentore, una guida; infatti

la cura di sé verso l'età adulta (e durante il suo corso) si compie [...] grazie alla necessaria mediazione di un altro (educatore per sapienza maggiore ed esperienza) e alla tensione verso una perfezione che si auspica raggiungibile. [...] la presenza di un maestro al servizio di un altro adulto, la cui funzione, nondimeno “amicale”, avrebbe dovuto dispiegarsi in una triplice direzione:

- cura di sé;
- conoscenza migliore di se stessi;
- comprensione degli altri attraverso il perfezionarsi progressivo dell'attenzione per la propria interiorità¹⁶⁶.

La cura di sé e della propria soggettività si realizza quindi attraverso la “pratica dell'auto-riflessione” e la “pratica della dialettica”: “la cura di sé, che nella giovinezza corrisponde alla pratica fisica e ginnica, con il passare degli anni diventa compito educativo dell'età di mezzo e della vecchiaia attraverso la pratica della “conversazione”¹⁶⁷.

¹⁶⁴ M. Foucault, *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

¹⁶⁵ D. Demetrio, *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, cit., p. 142. L'Autore evidenzia come Socrate consigli la pratica della cura di sé all'uomo politico, il quale “soltanto occupandosi di più di se stesso potrà comprendere anche le “cose” degli altri e pretendere di governare la polis” (p. 142).

¹⁶⁶ *Ivi*, p. 143.

¹⁶⁷ *Ibid.*.

Quando si parla di educazione in età adulta si deve prendere in considerazione il tema dell'apprendimento, e delle sue forme, come processo per il cambiamento.

Educazione, anche in età adulta o dell'adulto, è pertanto ciò che induce processi e procedimenti che rendono un soggetto o un gruppo adulto "diversi da prima"; sovente senza che ciò venga percepito in piena consapevolezza ma pur sempre in ragione dell'aumento di "saperi" (apprendimento) e in ragione di uno spostamento delle proprie "mete" vitali (cambiamento): pur sempre in stretta interazione. Poiché, cambiando le mete, cambiano i saperi (e da qui il bisogno di approvvigionarsi di essi); apprendendo saperi – di qualsivoglia natura (attinenti la sfera delle cognizioni, dei valori, delle procedure, delle pratiche, degli usi, dei comportamenti) – si apprende a cambiare o a poterlo/saperlo fare¹⁶⁸.

Se nel campo dell'educazione degli adulti il soggetto adulto è destinatario di interventi progettati da altri, esterni, nel campo dell'educazione in età adulta il soggetto ha dentro di sé modi e capacità da dosare per, anche inconsapevolmente, cogliere l'esperienza educativa per una propria ulteriore crescita personale: "arbitro assoluto della propria impresa educativa"; quindi

L'educazione [...] si rende essa stessa adulta nel momento in cui entra a far parte della vita mentale, affettiva, relazionale, etica dell'adulto come una componente dotata di una sua specificità costituita dall'impulso alla realizzazione (socialmente visibile) di fatti e azioni e all'autorealizzazione (visibile soltanto a chi con i suoi tempi e i suoi strumenti ne fa esperienza)¹⁶⁹.

Il campo dell'apprendimento si presenta quindi come un campo complesso poiché caratterizzato dalla pluralità delle finalità dei soggetti, dei contesti di

¹⁶⁸ D. Demetrio, *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, cit., p. 24.

¹⁶⁹ *Ivi*, p. 47.

riferimento, degli stili di apprendimento e delle interconnessioni tra questi diversi elementi. Esiste una pluralità di modi/percorsi di apprendimento riconducibili alla varietà di esperienze vissute dai soggetti adulti anche in relazione agli altri. In tale contesto di riferimento il progetto pedagogico di un'educazione in età adulta richiede un insieme di interventi coerenti e organici entro cui l'orientamento, il *counseling* individuale mirano a promuovere negli adulti scelte e processi decisionali personali entro il percorso formativo e/o professionale da intraprendere.

La formazione può diventare un'opportunità di trasformazione personale, un'opportunità di apprendimento e di “ricerca di e per sé” come adulto¹⁷⁰.

Ciò nondimeno l'educazione riguardante gli adulti può presentare dei limiti nel momento in cui una persona o un gruppo non “continuino a crescere” a causa del cambiamento occorso nei saperi e nelle “mete vitali” (con conseguenti “svolte e adattamenti apprenditivi”), non portando ad individuare episodi o “fenomenologie educative” che consentano di delineare la “biografia pedagogica” di quella persona o quel gruppo considerati¹⁷¹: è questo il motivo per cui si adotta un “modello pedagogico” soltanto nel momento in cui *si rifletta, si teorizzi, si valuti per quali ragioni (e come) l'adulto è “entrato” in apprendimento-cambiamento*¹⁷².

Per Malcolm Knowles¹⁷³, uno dei più noti studiosi nel campo dell'andragogia (“pedagogia degli adulti”), possono considerarsi quattro ambiti di definizione di “adulto”:

- la definizione *biologica*, secondo cui si diventa adulti quando si raggiunge l'età della riproduzione;

¹⁷⁰ G. P. Quaglino, *Persona in formazione*, in M. Castiglioni (a cura di), *I nuovi adulti* (numero monografico), in “Adultità”, 28, Guerini e Associati, Milano, 2008, p. 188.

¹⁷¹ D. Demetrio, *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, cit., p. 24.

¹⁷² *Ibid.*.

¹⁷³ M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, cit..

- la definizione *legale*, che coincide con il raggiungimento dell'età utile per esercitare il diritto a votare;
- la definizione *sociale*, che si concretizza nel riconoscimento sociale di un ruolo adulto (come la condizione sociale di lavoratore a tempo pieno, di coniuge, di cittadino con diritto di voto);
- la definizione *psicologica*, che coincide con l'acquisizione di un "concetto di sé" come persona autonoma e responsabile.

Da qui, Knowles procede con la descrizione dei presupposti che stanno alla base del suo modello andragogico elaborato negli anni Settanta, poi ampliato nel decennio successivo:

- *il bisogno di conoscere*: gli adulti hanno l'esigenza di sapere perché è necessario apprendere qualcosa prima di intraprenderne l'apprendimento. Il primo compito del facilitatore di apprendimento è quello di aiutare i discenti adulti a diventare consapevoli del loro bisogno di sapere;
- *il concetto di sé del discente*: gli adulti si ritengono persone responsabili delle proprie decisioni, della propria vita, perciò hanno un profondo bisogno, a livello psicologico, di essere considerati come persone capaci di gestirsi autonomamente e respingono le situazioni in cui subiscono imposizioni. Inoltre, quando entrano o rientrano in un'attività di formazione, richiamano alla mente i condizionamenti ricevuti nelle esperienze scolastiche precedenti e se queste esperienze sono state negative o di insuccesso scolastico possono condizionare l'atteggiamento personale del discente verso l'istruzione e la formazione. Da qui il ruolo facilitatore e motivante rappresentato dal docente;
- *il ruolo dell'esperienza del discente*: gli adulti entrano in un'attività di formazione con un'esperienza maggiore e diversa da quella dei giovani perché hanno vissuto più a lungo, perciò necessitano di percorsi individualizzati di insegnamento e apprendimento e di tecniche didattiche che valorizzino le loro esperienze (discussioni, simulazioni, laboratori);

- *la disponibilità ad apprendere*: gli adulti sono disponibili ad apprendere ciò che occorre loro sapere per fronteggiare efficacemente le situazioni contingenti e/o critiche della propria vita;
- *l'orientamento verso l'apprendimento*: l'orientamento all'apprendimento degli adulti è centrato sulla vita reale, anche perché essi apprendono molto più efficacemente quando conoscenze, abilità, valori e atteggiamenti sono calati nel contesto reale di vita;
- *la motivazione*: le motivazioni più potenti sono quelle intrinseche come una maggiore soddisfazione nel lavoro, l'autostima, una maggiore qualità di vita, che convivono con quelle estrinseche legate alla ricerca di un lavoro migliore, ad una retribuzione più alta o alla carriera.

La metodologia didattico-formativa che scaturisce dal modello proposto da Knowles supera quella pedagogica tradizionale trasmissiva e contenutistica e punta a valorizzare il discente adulto in quanto protagonista e partecipe delle scelte di apprendimento.

Il richiamo alla responsabilità del discente pone l'accento anche sull'annullamento della simmetria gerarchica docente/discente verso una maggiore auto-consapevolezza del soggetto in apprendimento.

Diventa strategico il contratto o patto formativo tra docente e discente ossia la condivisione di un piano di attività didattico-formativa comprendente obiettivi formativi, fasi e risultati di apprendimento *in itinere* e finali.

Per Knowles l'apprendimento in età adulta non è avulso dal *continuum* nel percorso personale, tra il "prima e il "dopo" vissuto dal discente, e introduce il concetto di "apprendimento autodiretto" come un "processo in cui gli individui prendono l'iniziativa senza l'aiuto di altri per la diagnosi dei propri bisogni di apprendimento, per la definizione degli obiettivi, per l'identificazione delle risorse umane e dei materiali e per la valutazione dei risultati dell'apprendimento". E in tale processo tendenzialmente autonomo acquista importanza l'esperienza in particolar modo organizzativa e/o acquisita nei contesti di lavoro.

L'auto-apprendimento sollecita un "processo trasformativo" che nel ricorrere alla "riflessione critica" approda ad una approfondita conoscenza di sé e del proprio modo di essere.

È tale "autoconoscenza una preconditione per l'autonomia nell'apprendimento autodiretto" dirà Mezirow¹⁷⁴, nella consapevole acquisizione di meta-cognizioni utili al processo di apprendimento e all'emancipazione individuale e sociale.

L'educazione infatti diviene "un momento del processo di trasformazione della società" – così come la concepisce Freire¹⁷⁵ - perché consente la conquista degli strumenti espressivi attraverso i quali le masse diventano coautrici della propria storia. Con questi strumenti, infatti, si giunge gradualmente alla *presa di distanza* dalla propria esperienza di individuo e di comunità, la si astrae dalla dimensione dell'immediatezza del vissuto e la si sottopone a riflessione critica.

Raccontando e scrivendo il proprio pensiero e la propria vita, quindi, il soggetto non solo amplia le proprie competenze lessicali e semantiche, ma matura anche la capacità di *ricostruire* i significati della propria storia e di inserirli in un più ampio schema di significato. In questa prospettiva, la pedagogia di Freire si configura come una vera e propria *presa di coscienza* di sé, della propria storia passata, e apre la via ad una reinterpretazione dell'esistenza che contraddistinguerà il percorso futuro.

L'autoformazione nell'adulto si identifica con un processo di trasformazione e può innestarsi nella forma del "racconto di vita" o dell'autobiografia¹⁷⁶.

¹⁷⁴ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.

¹⁷⁵ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit.. Freire è convinto che solo attraverso la conquista della scrittura e della lettura le masse popolari possono prendere coscienza della propria condizione esistenziale di oppressione, liberarsi dai vincoli del dominio e della sottomissione e acquisire una visione della realtà critica e creativa. All'opera di Freire si ispira Mezirow con l'elaborazione della "teoria trasformativa" e la promozione dell'auto-apprendimento.

¹⁷⁶ La scrittura di sé, della propria storia di vita o autobiografia è una pratica pedagogica molto usata: si pensi alle testimonianze di San Agostino o di Jean Jacques Rousseau; alla letteratura femminile del '900 attraverso autrici impegnate quali Simone De Beauvoir, Simona Weil, Virginia Wolf; negli anni '20 -'30 alla Scuola di Chicago che usa il metodo biografico per una ricognizione sul disagio sociale facendo emergere e dialogare le diverse culture e sub-culture esistenti; negli anni '60 e '70 alla figura di Paulo Freire che in contesti di grande povertà e miseria esistenziale attualizza una pedagogia sociale "della strada", raccogliendo e utilizzando le difficili storie di vita

La narrazione della “storia di vita personale” rappresenta un metodo pedagogico ricognitivo che permette al suo legittimo autore di ricostruire la “memoria personale”, una “autorappresentazione” del proprio percorso di vita che definisce lo specchio di eventi vissuti e/o condivisi con altri. L’autobiografia consente una ricostruzione del proprio passato su cui impiantare il desiderio di nuove esplorazioni nel percorso della propria esistenza. Didatticamente il “metodo autobiografico” mira a far emergere codici e stili comunicativi, attribuzioni di senso e significato alla realtà vissuta stimolando nel soggetto un’opportunità di riflessione e di rigenerazione cognitivo-intellettuale.

Gli adulti approdano ad un percorso formativo con un proprio bagaglio di esperienze e con “sfondi, stili di apprendimento, di motivazioni, di bisogni, di interessi e obiettivi, più di quanto avvenga in un gruppo di giovani”¹⁷⁷. Essi partecipano attingendo al proprio vissuto personale ed esperienziale.

L’esperienza offre l’opportunità di conoscere meglio se stessi rispetto al mondo circostante:

A sostegno dell’esperienza [...] sopraggiunge la riflessione, altra tessera fondamentale di questo percorso. È alla riflessione che viene affidato il compito di soffermarsi sull’esperienza interiore o esteriore per cercare di capire con maggiore approfondimento e tranquillità il senso delle cose. Essa è un esercizio introspettivo di attenta, paziente meditazione, di faticoso e distaccato ritiro, di ascolto e di osservazione capace di trattenere tutto ciò che ci appartiene. La riflessione è l’arte del vedere dell’inclinarsi [...], di pensare criticamente a ciò che ci scorre dinanzi. È dunque un esercizio estraneo alla fretta e all’accelerazione tipica dei tempi moderni che ne rappresentano la negazione [...]. È l’arte della domanda anziché della risposta, dell’attesa, della sosta,

dei *campesinos* nelle *favelas* brasiliane. In Italia l’orientamento autobiografico nasce all’inizio degli anni Novanta a Milano all’interno del gruppo di ricerca dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca coordinato da Duccio Demetrio¹⁷⁶; nel 1998 viene fondata la Libera Università dell’Autobiografia ad Anghiari (Arezzo).

¹⁷⁷ M. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996, p. 75.

dell'indulgenza. La riflessione può dunque afferrare e penetrare a fondo ciò che l'esperienza ha riconosciuto e avvicinato. Tuttavia [...] essa apre, nel suo dirigersi verso intime profondità, al rischio che l'attraversamento di territori sconosciuti profila dinanzi. Come tale la riflessione contiene la possibilità dello smarrimento che provoca l'inseguimento e la perdita che si danno, inevitabili, quando il compito della formazione viene ad avere a che fare con l'enigma di sé¹⁷⁸.

L'apprendimento dall'esperienza, come ci ricorda Dewey, è una componente importante della propria formazione sia per l'acquisizione di contenuti o tematiche di tipo disciplinare e/o professionale, sia per l'emergere del "sottostante processo di formazione di abiti mentali, attitudini e interessi preminenti" ai quali gli individui si riferiscono nel corso dell'esistenza; sono gli stessi sui quali occorre agire se si intende avviare un reale processo di cambiamento personale quale esito formativo di medio-lungo periodo.

È un errore, avverte Dewey,

il credere che un individuo impari soltanto quel dato particolare che studia in quel momento. L'apprendimento collaterale, la formazione di attitudini durature o di ripulsioni, può essere e spesso è molto più importante. Codeste attitudini sono difatti quel che conta veramente nel futuro. L'attitudine che più importa sia acquisita è il desiderio di apprendere¹⁷⁹.

Il desiderio di apprendere dovrebbe divenire un'attitudine dell'individuo lungo tutto il corso della vita; il perseguire tale finalità responsabilizza vari attori coinvolti nei processi di istruzione, di formazione e del lavoro: dagli orientatori, agli educatori, agli insegnanti, ai formatori, ai direttori del personale.

¹⁷⁸ G. P. Quaglino, *Persona in formazione*, in M. Castiglioni (a cura di), *I nuovi adulti*, cit., p. 187.

¹⁷⁹ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., p. 33.

Nell'esperienza assume rilievo l'uso di un "pensiero riflessivo" in funzione del processo di conoscenza o di risoluzione di un problema, in funzione della costruzione o del consolidamento delle proprie competenze.

Partendo dall'esperienza concreta i discenti giungono ad un "apprendimento significativo" ossia capace di sollecitare interessi vitali nel soggetto in apprendimento, coinvolgendolo sul piano cognitivo ed emozionale.

2.1.4. I contesti organizzativi e di lavoro come luoghi di apprendimento

Uno dei luoghi nei quali si esprime concretamente l'esperienza personale è il luogo di lavoro, visto come un

“sistema organizzativo che apprende” attraverso le relazioni tra i soggetti che vi lavorano [...]. In tale prospettiva, l'obiettivo principale dell'intervento formativo viene ad essere quindi quello di realizzare un processo di valorizzazione delle risorse umane, facendo leva non solo sulle competenze di tipo tecnico-professionale – indubbiamente necessarie e continuamente aggiornabili e integrabili – ma anche sulle competenze relazionali ed emotivo-affettive, idonee a saldare tra loro emancipazione personale e progresso della società. In altre parole, ciò significa investire nelle risorse umane non tanto e non solo in termini di crescita di professionalità – conseguentemente, con ricadute positive sul piano dei profitti dell'azienda che investe in questa direzione – ma anche nell'attivazione di forme e occasioni di solidarietà sociale. Non ci può essere crescita e sviluppo economico diffuso se prevale la logica della competitività a svantaggio della solidarietà [...]. La formazione può rappresentare il dispositivo regolativo più idoneo a saldare obiettivi di crescita e di successo professionale – attraverso la l'acquisizione di conoscenze e competenze idonee a gestire in forma

*esperta i saperi della società contemporanea – con gli obiettivi di emancipazione personale e sociale secondo la logica e la pratica della solidarietà*¹⁸⁰.

Si valorizza l'”apprendimento situato”¹⁸¹ che focalizza l'attenzione sulle

*condizioni sociali della produzione di conoscenza e a delegittimare la separazione/opposizione fra teoria e pratica, nonché offre in positivo un'immagine di apprendimento come realizzazione pratica e attività eminentemente sociale. Questo contributo si situa a sua volta entro un dibattito culturale e scientifico più ampio che ha messo in discussione il concetto stesso di scienza e il rapporto tra scienza e tecnologia andando a investigare gli aspetti sociali, economici e politici inerenti alle pratiche scientifiche di produzione del sapere*¹⁸².

In ogni caso, l'apprendimento risulta un processo sociale entro cui si negoziano significati, conoscenze, tecniche. È un'attività situata caratterizzata da un processo di “partecipazione periferica legittimata” (*“legitimate peripheral participation”*) attraverso cui “nuovi arrivati” (*newcomers*) acquisiscono conoscenze e competenze utili alla piena partecipazione alle pratiche socio-culturali di una comunità identificandosi in essa (comunità di pratica).

L'apprendimento come processo e pratica sociale influenza l'individuo, perché divenire membro di comunità sociali porta alla costruzione di una propria identità e all'adesione ad un “sistema culturale di riferimento”.

¹⁸⁰ I. Loiodice (a cura di), *Il lavoro tra alienazione ed emancipazione*, Mario Adda Editore, Bari, 2004, p. 17.

¹⁸¹ J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006; ed. orig. *Situated learning: legitimate peripheral participation*, 1991.

¹⁸² S. Gherardi, D. Nicolini, *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci Editore, Roma, 2004, p. 31.

Apprendere vuol dire diventare membro competente di una comunità di pratiche¹⁸³. Infatti

L'apprendimento e la conoscenza sono distribuiti in tutti i contesti di vita quotidiana. Ergo i temi tradizionali del formare e dell'educare, dell'apprendere, del conoscere si ridefiniscono dentro nuove trame concettuali e soprattutto traslano verso i contesti lavorativi e le comunità professionali¹⁸⁴.

La prospettiva sociale permette di rappresentare l'apprendimento nelle organizzazioni come:

- *situato nei contesti lavorativi quotidiani;*
- *distribuito entro le comunità che creano, impiegano e innovano corpi di conoscenze specialistiche;*
- *custodito entro relazioni sociali e trasmesso attraverso di esse;*
- *radicato entro situazioni e contesti materiali, oggettivato in artefatti e routine¹⁸⁵.*

Per un individuo, che si trova ad affrontare i cambiamenti nel lavoro e nei sistemi sociali, acquista valore un sistema di competenze utile a comprendere e gestire autonomamente i propri “momenti di transizione” lavorativi e di vita.

La formazione, se combinata con il lavoro, oltre che accompagnare la persona nel suo sviluppo professionale e personale ne valorizza i valori fondanti:

- *il lavoro come libertà/autonomia, come occasione per ridefinire la propria identità di persona responsabilmente impegnata a convertire alcuni aspetti*

¹⁸³ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit..

¹⁸⁴ L. Fabbri, *La ricerca didattica. Trasformazioni in corso*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, Pensa Multimedia Editore, Lecce-Brescia, 2014, p. 179.

¹⁸⁵ S. Gherardi, D. Nicolini, *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, cit., p. 33.

problematici della società contemporanea in esperienze di crescita e di emancipazione personale;

-il lavoro come capacità progettuale, attraverso itinerari di ricerca/scoperta rispetto a conoscenze, competenze, esperienze che si ridefiniscono continuamente e perciò stesso contribuiscono a ridefinire la propria stessa identità;

-il lavoro come perseveranza e impegno, come palestra per “provare se stessi”, per mettersi in gioco, per esercitare le proprie capacità di portare a termine un compito professionale estendendo poi tali doti agli altri ambiti di vita e di esperienza;

-il lavoro come democrazia partecipativa, come occasione di confronto e di crescita comune, all’interno di “organizzazioni che apprendono”, condividendo conoscenze e esperienze (esplicite e tacite), in una continua interazione tra saperi e azioni [...];

-il lavoro come incontro di differenze: di genere, di ruoli, di conoscenze, di affetti, nella consapevolezza che [...] la differenza rappresenta una risorsa e non un ostacolo da capitalizzare nella prospettiva di una società [...] che si regge sui valori della solidarietà e dell’incontro [...]¹⁸⁶.

Formare vuol dire pensare ad un progetto che dal contesto di lavoro si estende ai vari contesti di vita e personali dell’adulto. Formare competenze non solo tecnico-professionali ma strategiche e trasversali utili a sapersi muovere ed orientarsi nel mondo, ancor di più se in costante cambiamento. Si tratta di quelle competenze che l’Europa individua come le otto competenze chiave (ved. *Cap.2, par. 2.2. Gli adulti e la formazione alle competenze per lo sviluppo personale e professionale*) e nel *benchmarking* Ocse-Pisa e Ocse-Piaac come le competenze di *literacy* e *numeracy* e quelle trasversali come saper comunicare e risolvere problemi.

¹⁸⁶ I. Loiodice (a cura di), *Il lavoro tra alienazione ed emancipazione. Il contributo della formazione*, cit. p. 34.

In tal modo

[...] tre tratti legano la didattica ad un dibattito emergente: il riconoscimento del ruolo della pratica nei processi di costruzione della conoscenza (con un crescente interesse verso lo studio delle conoscenze pratiche e del pensiero finalizzato all'azione); l'interesse per lo studio di oggetti situati; i contesti lavorativi come nuovi oggetti di indagine¹⁸⁷.

Entro tale scenario le strategie di apprendimento e di insegnamento devono porre l'accento sull'esperienza pregressa del discente come risorsa di apprendimento privilegiando le tecniche didattiche interattive rispetto alle tecniche trasmissive¹⁸⁸ come: la discussione di gruppo, gli esercizi di simulazione e/o di risoluzione dei problemi, il metodo dei casi, l'uso dei laboratori.

Nella formazione degli adulti occorre puntare su strategie di personalizzazione dei percorsi formativi per soddisfare stili di apprendimento, motivazioni, bisogni, interessi e obiettivi differenti espressi dagli utenti adulti, ricordando anche la loro diversa condizione sociale di: occupati, disoccupati, in mobilità, appartenenti a fasce deboli.

2.1.5. Le tecnologie e l'apprendimento on line: rischi, opportunità, ruolo dei docenti

Nell'economia della conoscenza aumenta sempre di più la necessità di possedere competenze digitali e familiarità con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione/Tic sia per avere maggiori opportunità di lavoro, sia per

¹⁸⁷ L. Fabbri, *La ricerca didattica. Trasformazioni in corso*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, cit., p. 175.

¹⁸⁸ M. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, cit., p. 75-76.

partecipare alla vita collettiva. I Paesi europei sono sollecitati a diffondere l'uso e i vantaggi provenienti dalle tecnologie così come previsto dall'*Agenda digitale europea*¹⁸⁹, una delle sette iniziative faro della *Strategia Europa 2020*.

L'*Agenda* promuove la diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (*Information and communication technologies/Ict*) e le competenze digitali (*e-skills*) quali fattori strategici per l'occupabilità, la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale.

Si vuole in generale contrastare il rischio del divario digitale (*digital divide*) come elemento di disuguaglianza sociale (oltre quello economico-finanziario e quello culturale). L'Unione europea intende farlo anche nel rapporto con i Paesi terzi, in condizioni economiche e con infrastrutture tecnologiche arretrati.

Nella stessa definizione data dall'Unione europea (2006) la competenza digitale è vista come un'opportunità per un più consapevole esercizio di cittadinanza. Infatti:

*la competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione/TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazione nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite internet. [...] L'uso delle TSI comporta un'attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili e un uso responsabile dei mezzi di comunicazione interattivi. Anche un interesse a impegnarsi in comunità e reti a fini culturali, sociali e professionali serve a rafforzare tale competenza*¹⁹⁰.

¹⁸⁹ <http://ec.europa.eu/digital-agenda>.

¹⁹⁰ Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, cit., (Allegato Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo).

Poiché occorre poter contare su

*una società che non deve sostituire ma integrare [differenti forme di comunicazione], rafforzando vicendevolmente le mille forme di comunicazione e di scambio delle idee, dei valori, delle emozioni, dei desideri e dei progetti indispensabili per garantire progresso e sviluppo in chiave democratica e partecipativa, a livello locale e globale*¹⁹¹.

Il percorso nazionale delle indicazioni europee declinato nell'*Agenda digitale italiana*¹⁹² prevede interventi integrati in materia di infrastrutture e sicurezza, ricerca e innovazione, implementazione delle *smart cities*, dell'*e-government* e dell'*e-commerce* come maggiori servizi istituzionali e commerciali rivolti ai cittadini. Persegue, inoltre, l'obiettivo di supportare ed innovare gli ambienti di apprendimento coerentemente alle azioni previste dal "Piano Nazionale per la scuola digitale"¹⁹³ attraverso: la banda larga e il *cloud computing*¹⁹⁴ per la didattica, l'uso della Lim (Lavagna Interattiva Multimediale) e dell'*e-book*, la formazione *blended* (in presenza e *on line*), la promozione dell'utilizzo delle Tic nei settori professionali pubblici e privati e attraverso l'*e-learning* il potenziamento della formazione professionale e continua.

Chi già ora accede ad internet svolge una serie di attività in modo autonomo e/o in condivisione con altri: spedisce o riceve *e-mail*, ricerca informazioni di vario tipo, legge (scarica) notizie da giornali o riviste, partecipa a *chat*, *social network* (*Facebook*, *Twitter*), *blog* (*diario in rete personale condiviso*), *newsgroup* o

¹⁹¹ I. Loiodice, *L'Università per la formazione permanente*, in I. Loiodice (a cura di), *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*, cit. p. 37.

¹⁹² <http://www.agid.gov.it/agenda-digitale/agenda-digitale-italiana>.

¹⁹³ http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale.

¹⁹⁴ Il *cloud computing* o nuvola informatica è un insieme di tecnologie che rende possibile memorizzare, archiviare, elaborare dati grazie all'uso di risorse (applicazioni, piattaforme e software) distribuite e virtualizzate in rete. Attraverso le tecnologie internet, tali risorse vengono rese disponibili agli utenti, che possono gestirle in autonomia su una rete privata senza essere costrette a dotarsi di infrastrutture informatiche dedicate, con la conseguente ottimizzazione di costi e prestazioni.

forum di discussione. La rete è ormai un luogo di confronto e partecipazione. Nel 2012, la quota di persone che ha utilizzato internet su dispositivi mobili, attraverso la rete di telefonia mobile o connessioni *wireless*, è circa un terzo a livello europeo (più del 50% in Danimarca, Irlanda, Lussemburgo, Olanda, Finlandia). In Italia il 28,6% di soggetti di 14 anni e più che hanno usato Internet si è connesso alla rete mediante un telefono cellulare o *smartphone*, prevalentemente per: “spedire o ricevere *e-mail*” (66,5%), “partecipare a siti di *social network*” (54,4%), “usare applicazioni di rilevamento della localizzazione” (54,2%)¹⁹⁵.

Le esigenze formative di una platea più ampia di utenti, giovani adulti e adulti, nella prospettiva dell'apprendimento permanente spinge ad un ripensamento sulle teorie e sulle pratiche di orientamento e formazione, in sintonia tra loro, così come sulla teoria e sulla pratica dell'insegnamento, in particolare accademico, anche rispetto all'organizzazione e alla gestione dei servizi per gli studenti.

L'elemento più significativo offerto dalle tecnologie in rete o *e-learning* è dato dalla valorizzazione degli aspetti di interazione umana e sociale rispetto alle prime forme di formazione con l'ausilio della tecnologia, quale quella rappresentata dalla formazione a distanza (Fad) attraverso cui si enfatizzava la trasmissione contenutistica e/o dei materiali previsti dal corso/percorso formativo ben strutturato.

*Con l'utilizzazione dell'approccio costruttivista-interazionista diventa possibile, da un parte, una maggiore personalizzazione dei processi di apprendimento, dall'altra, una maggiore condivisione degli stessi processi attraverso la costruzione di ambienti di apprendimento on-line, basati appunto sulla costruzione sociale della conoscenza e sulla possibilità di poter ricostituire in rete le dinamiche relazionali tipiche di un ambiente di aula*¹⁹⁶.

¹⁹⁵ Isfol, *E-skills, diffusione, apprendimento, fabbisogni*, “Isfol Appunti”, aprile 2012, <http://www.isfol.it/Isfol-appunti/archivio-isfol-appunti/aprile-2012-e-skills-diffusione-apprendimento-fabbisogni>.

¹⁹⁶ I. Loiodice, *L'Università per la formazione permanente*, in I. Loiodice (a cura di), *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*, cit. p. 31.

Dalla Fad individuale e deterministica basata su un'attenta strutturazione dei contenuti e delle fasi di apprendimento, pur se tarati sui ritmi diversi e sul grado di conoscenza diverso posseduto dagli allievi, si è passati, in una economia globalizzata che fa delle reti una delle sue forme di esistenza, alle tecnologie interattive e partecipative – dalla videoconferenza ai blog, ai forum, alle *chat*, alla posta elettronica – in ambienti *web* flessibili che favoriscono la costruzione diretta delle conoscenze e delle competenze su un piano collaborativo. Ciò comporta la rimodulazione di tempi e spazi, riorganizzati sulla base delle esigenze del soggetto in apprendimento, ancor più se adulto, e in relazione ai bisogni ed esigenze degli altri componenti della “*community*”. La comunità *on line* sostiene la crescita personale e del gruppo in un processo di mutuo apprendimento sia conoscitivo mediante l'accesso all'informazione sia partecipativo mediante la cooperazione nella comunità.

Il ruolo attivo e responsabile del soggetto favorisce l'acquisizione di metacompetenze (trasversali o strategiche) promuovendo un processo formativo personalizzato. Così facendo si utilizzano appieno ambienti interattivi e aperti su tecnologie *web* 2.0 una piattaforma tecnologica che consente di usare diversi servizi/strumenti per: scambiare e/o elaborare contenuti come *Blog* o *Wiki*; distribuire informazioni come in *Wikipedia*, immagini e foto (*Flickr*), video (*YouTube*) e audio/video conferenza (*iTunes/Skype*), oltre la partecipazione a *social networking* professionali (*Linkedin*) e/o personali (*Facebook, My Space, Twitter*).

Spesso si apprende all'interno di “ambienti virtuali” progettati *ad hoc* per valorizzare competenze di tipo relazionale quali la comunicazione, la negoziazione, la gestione della *leadership*, l'analisi e la soluzione di problemi reali. All'interno di tali ambienti possono verificarsi anche perdite di informazioni – si pensi a quelle riferite al cosiddetto “comportamento non verbale” tipico di ogni forma di relazione – per cui le tecnologie virtuali sembrano poter presentare

dei limiti: da un altro lato le stesse tecnologie possono superare alcuni vincoli posti dalla realtà fisica nella quale normalmente ci si muove, simulano quindi “situazioni di comportamento organizzativo” anche in maniera nuova su cui cimentarsi, in una condizione protetta.

Sono *ambienti virtuali* che fungono da *setting formativi personali e/o di gruppo* o “ambienti di apprendimento personale” (*Personal learning environment/Plé*)¹⁹⁷ che valorizzano le potenzialità della rete nello scambio continuo consentendo di valorizzare le potenzialità insite nell’uso della rete attraverso l’apprendimento individuale e la costruzione di reti di utenti o esperti per la condivisione di contenuti o la risoluzione comune di problemi.

Ragionare di comunicazione e di reti sociali vuol dire uscire dal <determinismo tecnologico>, sia nella versione degli apocalittici sia in quella dei guru digitali, perché le ICT innescano l’innovazione (Finnegan 1990), ma non ne definiscono né il senso né la direzione. [...] Eppure è ancora faticoso, non solo in ambito pedagogico, entrare in una fase culturale post-informatica in cui spostare il baricentro teleologico dall’oggetto-prodotto al soggetto-processo, riconquistando anche le condizioni necessarie a ricomporre le dimensioni istituzionale, relazionale, contestuale e tacita delle azioni formative. [...] occorre liberarsi da due illusioni di autosufficienza. La prima è che le tecnologie, con la loro forza democratica e coinvolgente, possano sostenere da sole processi auto-educativi delle persone, tali da sostituire l’istruzione formale. La seconda è che le istituzioni scolastiche e universitarie possano confinare, entro le proprie mura ed i propri setting didattici tradizionali, i processi di apprendimento e le attività di trasmissione delle informazioni e di costruzione della conoscenza, magari

197 A. Fini, *Soggetto, Gruppo, Network, Collettivo: le diverse dimensioni della rete e l’apprendimento*, 2010, <http://formare.erickson.it/wordpress/?p=4475>.

introducendo nella aule e “addomesticando” anche le tecnologie come storicamente è avvenuto¹⁹⁸.

Nel continuare con le sue considerazioni Luciano Galliani avverte di non confondere le “reti sociali del mondo reale” con le “reti sociali della virtualità reale” che *non funzionano in modo parallelo ma integrato¹⁹⁹* e ancora mette in guardia i nativi digitali dai possibili rischi

di non saper più riflettere prima di scegliere, di andar perdendo nella scrittura condivisa le proprietà di linguaggi sempre più sofisticati e specialistici e di vivere “Alone Together” presentandosi in rete con identità insostenibili²⁰⁰.

Fanno eco alle considerazioni di Galliani le avvertenze di Isabella Loiodice su alcuni rischi nell’uso di infrastrutture tecnologiche, in particolar modo nelle Università:

Rischi legati, da una parte, a una frammentazione del sapere conseguente all’eccessiva parcellizzazione dei saperi e delle conoscenze nella forma dei learning objects (necessaria per scomporre, trasferire e riutilizzare in altri contesti tali “unità elementari di sapere”); dall’altra alla perdita della ricchezza delle relazioni in presenza: queste ultime, infatti, posseggono una vitalità comunicativa e una pregnanza emotiva e relazionale difficilmente sostituibile da modalità di interazione virtuale, per quanto complesse e sofisticate. Le differenti forme di comunicazione sincrona e asincrona – chat, mailing list, forum, blog, videoconferenze, la diffusione del web 2.0 che ha reso la rete ancora più

¹⁹⁸ L. Galliani, *Apprendimento in età adulta, contesti e reti, Lectio magistralis* durante la prima Conferenza Nazionale “ICT e Adult learning” del Progetto italiano “Implementazione dell’Agenda europea per l’Adult Learning 2012-2014”, Torino, 24.9.2013, <http://adultlearning.isfol.it/adult-learning-2012-2014/le-conferenze-nazionali/conferenza-torino/TorinoLectioMagistralisProf.Galliani.pdf>, p. 4.

¹⁹⁹ *Ibid.*.

²⁰⁰ L. Galliani, *Apprendimento in età adulta, contesti e reti, Lectio magistralis*, cit., p. 10.

*interattiva e dinamica – possono essere soluzioni sicuramente valide, da potenziare e diffondere ulteriormente per migliorare la didattica universitaria senza tuttavia rinunciare alla unicità e irripetibilità di un coinvolgimento totale (corpo e mente) nella relazione tra docenti e discenti, tra i discenti stessi, tra tutte le persone che a vario titolo popolano le aule universitarie, attraverso il feedback ineguagliabile che nasce dall'incrocio di sguardi, di parole, di movimenti*²⁰¹.

Occorre in generale sfruttare le potenzialità offerte dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nei processi formativi e questo per corrispondere alle esigenze soprattutto degli studenti adulti, ma in generale per una sempre più naturale richiesta, basata sullo sviluppo del *web* e delle nuove forme di tecnologia interattiva, da parte dei discenti di unire alle modalità tradizionali dell'educazione e della formazione nuove e integrate modalità di apprendimento; peraltro nell'ambito di diverse condizioni ricorsive entro cui i soggetti, ancor più se adulti, si muovono: nel mondo dell'educazione piuttosto che del lavoro e/o della propria vita.

Entro la cornice appena descritta diviene indispensabile attrezzare la professionalità degli operatori e dei docenti coinvolti nei processi di apprendimento rivolti agli adulti progettando contenuti auto-consistenti, modulari digitalizzati (*learning object*) attraverso modalità di apprendimento collaborativo come processo strutturato/destrutturato oltre il semplice e normale scambio di informazioni, dati e contenuti.

Nell'apprendimento in rete le strategie didattiche lavorano su diversi piani – culturale-simbolico, educativo, organizzativo, socio-affettivo – richiedendo all'educatore e al formatore abilità metacognitive quali la *leadership*, la capacità di mediare nel gruppo di apprendimento, la gestione della complessità educativa così da accompagnare il discente nella costruzione collaborativa e dinamica delle conoscenze e delle competenze. In una parola i docenti/formatori divengono

²⁰¹ I. Loiodice, *L'Università per la formazione permanente*, in I. Loiodice (a cura di), *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*, cit. p. 37.

“mediatori del processo di apprendimento” verso una utenza sempre più diversificata per età, per esperienza e maturità cognitivo-affettiva possedute, così come per una diversa conoscenza e familiarità nell’uso delle tecnologie caratterizzanti gli adulti in: “nativi digitali” ossia *chi è abituato sin da giovane o giovanissimo a utilizzare le tecnologie digitali, essendo nato nell’era della rete e di internet*²⁰²; “immigrati digitali” ossia *chi ha imparato a utilizzare le tecnologie digitali in età adulta*²⁰³; “tardivi digitali” ossia *chi ha dimestichezza parziale, scarsa o nulla con le tecnologie digitali, in quanto non è nato nell’era della rete e di internet*²⁰⁴.

La formazione degli educatori e dei formatori ne terrà conto utilizzando metodologie integrate e orientate alla costruzione di comunità di pratiche: metodologie sia in presenza attraverso lezioni, sia in rete attraverso le comunità di apprendimento (*social network, blog, forum*), sia sul campo attraverso la ricerca-azione e/o laboratori.

Le attività della formazione *on line* o in *e-learning* rispettano il passaggio delle diverse fasi nella costruzione di un processo formativo, come nella formazione tradizionale: dall’analisi dei bisogni, alla progettazione, alla realizzazione e valutazione del percorso attuato. L’utilizzo dell’*e-learning* offre alcuni vantaggi, tra questi:

- la flessibilità dei tempi e degli spazi dell’apprendimento permettendo di conciliare gli impegni di vita e di lavoro;
- la flessibilità degli insegnamenti secondo una progettazione di tipo modulare e basata su un mix tra nozione e pratica attraverso la realizzazione di ambienti simulatori e/o virtuali della realtà;
- la valorizzazione delle interazioni tra docenti e discenti, tra discenti, tra tutti gli attori coinvolti nel sistema di apprendimento basato sull’*e-learning* nell’ottica dell’apprendimento costruttivo-interazionista;

²⁰² <http://www.treccani.it/vocabolario/tag/nativo%20digitale/#>.

²⁰³ <http://www.treccani.it/vocabolario/tag/immigrato%20digitale/>.

²⁰⁴ <http://www.treccani.it/vocabolario/tag/tardivo%20digitale/>.

-la presenza attiva di ruoli ponte e di integrazione nel processo di apprendimento individuale e di gruppo: tutor, mediatori, *leader* di gruppo.

Le competenze tradizionali del formatore e/o del progettista di formazione permangono implementandone altre legate: all'efficacia derivante dalla scelta e distribuzione delle attività e dei materiali didattici; alla conoscenza delle dinamiche di apprendimento collaborativo in ambienti virtuali; al monitoraggio e alla valutazione costanti dei progressi didattico-formativo per tarare gli obiettivi formativi individuali e collettivi; all'uso della *leadership* nella gestione dei gruppi; alla padronanza di competenze digitali propedeutiche all'utilizzo degli strumenti tecnologici.

In un ambiente di formazione *on line* diviene importante un servizio di tutoraggio attraverso la figura dell'*e-tutor* o *e-mediator* a sostegno dell'apprendimento, che contribuisce a rendere efficace l'unione didattica-tecnologia mentre facilita la fruizione individuale dei percorsi formativi e la costruzione collettiva della conoscenza²⁰⁵.

Il tutor, nel facilitare e monitorare l'apprendimento nell'interazione in rete, armonizza i tempi e le esigenze individuali e di gruppo in coerenza con le finalità didattico-formative perseguite dagli interventi.

2.2. Gli adulti e la formazione alle competenze per lo sviluppo personale e professionale

Nel bagaglio personale utile a fronteggiare i cambiamenti, nella vita come nel lavoro, le competenze assumono rilevanza determinante ed è per questo che se ne richiede un rafforzamento e un aggiornamento continuo.

²⁰⁵ R. Maragliano, *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari, 2004; G. Trentin, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Franco Angeli, Milano, 2004; M. Rotta, M. Ranieri, *E-tutor: identità e competenze Un profilo professionale per l'e-learning*, Erickson, Trento, 2005; M. Ranieri, *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Erickson, Trento, 2005; A. Calvani (a cura di), *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Erickson, Trento, 2006; P. Limone (a cura di), *Valutare l'apprendimento on line. Esperienze di formazione continua dopo la laurea*, Progedit, Bari, 2012.

Consapevolmente in *Europa 2020* l’iniziativa *faro Agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro* sceglie il paradigma delle competenze/*skills* quale punto di sintesi tra i sistemi dell’istruzione, della formazione e del lavoro: il passaggio quindi dalle “qualificazioni/livelli di istruzione” come risultato formativo organizzato per discipline alle “competenze/*skills*” come risultato di saperi competenze e abilità personali oltreché professionali e sociali per il lavoro/la professione, le relazioni interpersonali. Tale orientamento si sostanzia nel D.M. n. 139 del 22/08/2007 “*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione*” emanato dal Miur nel quale si evidenzia come l’adempimento dell’obbligo di istruzione deve consentire, una volta conseguito il titolo di studio (conclusivo del primo ciclo), l’*acquisizione dei saperi e delle competenze* previste dai relativi curricula.

Sono state individuate e definite otto competenze chiave ritenute indispensabili per l’inserimento nel contesto sociale e professionale, per il pieno esercizio della cittadinanza attiva degli europei²⁰⁶, come si può leggere nel dettaglio nella *Tabella 1 – Le 8 competenze chiave per l’apprendimento permanente*.

Sono i saperi, le conoscenze e le competenze sui quali si fonda il “metodo” per continuare ad apprendere nel corso della vita, utili al vivere efficace e consapevole nella società della conoscenza.

Si considerano *in primis* le competenze di base (comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, competenze di base in scienza e tecnologia e competenza digitale), necessarie all’individuo per rapportarsi efficacemente agli altri, per giungere alle competenze trasversali (imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale).

Le 8 competenze chiave sono nel dettaglio:

²⁰⁶ Parlamento europeo, Consiglio dell’Unione europea, *Competenze chiave per l’apprendimento permanente*, cit., (Allegato Competenze chiave per l’apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo).

1. la “comunicazione nella madre lingua” al fine di interagire adeguatamente e creativamente sul piano linguistico in un’intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero;
2. la “comunicazione nelle lingue straniere” che richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale;
3. la “competenza matematica e le competenze di base in scienza e tecnologia” al fine di conoscere e poter spiegare il mondo che ci circonda identificando le problematiche e traendo conclusioni basate su fatti comprovati;
4. la “competenza digitale” per saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie dell’informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione;
5. l’“imparare ad imparare” come abilità di perseverare e di organizzare il proprio apprendimento, sia a livello individuale che in gruppo; alla base di tale competenza devono esserci motivazione e fiducia;
6. le “competenze sociali e civiche” che includono competenze personali, interpersonali e interculturali per partecipare in maniera pacifica e costruttiva alla vita sociale e lavorativa;
7. lo “spirito di iniziativa e imprenditorialità” come capacità di tradurre le idee in azione, di cogliere le opportunità per l’avvio di un’attività sociale o commerciale;
8. la “consapevolezza ed espressione culturale” per capire l’importanza dell’espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni secondo vari mezzi di comunicazione: la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura, le arti visive.

In tema di competenze, le indagini internazionali (dal 1994 al 2000: *Ials - International adult literacy survey* e *All/Adult literacy and lifeskills*; attualmente l’indagine *Piaac - Program for the international assessment of the adult*

*competencies*²⁰⁷) confermano l'importanza nel lavoro e nella vita di alcune competenze chiave/*Key competences* indispensabili per partecipare attivamente alla vita sociale ed economica: competenze di base (*literacy, numeracy, problem solving*) e competenze interpersonali e trasversali quali capacità di analisi e di organizzazione di informazioni complesse, comunicazione, capacità di lavorare in gruppo, di utilizzare Ict e *media*, capacità di apprendere ad apprendere, capacità di prendere decisioni, capacità di gestire situazioni di crisi e gestire il rischio.

Considerare una persona competente vuol dire riconoscerle la capacità di auto-governare il proprio comportamento personale, professionale e sociale per perseguire i propri obiettivi e le proprie strategie realizzative monitorandone l'efficacia.

Sono richieste competenze strategiche di tipo trasversale al fine di gestire gli eventi dell'esperienza professionale e quanto di questa esperienza confluisce nella vita di tutti i giorni.

Ci si riferisce alle:

- capacità organizzativa;
- a saper governare differenti situazioni, in particolare le situazioni di incertezza;
- capacità di autoapprendimento e di autonomia;
- saper gestire le relazioni di vario tipo: amicali, familiari, lavorative;
- saper affrontare il cambiamento coniugando concetti e abilità posseduti *per individuare idonee strategie d'azione*²⁰⁸;
- saper assumere decisioni.

Il “prendere decisioni” rappresenta un evento critico nella vita di una persona o di una organizzazione, idonea peraltro a determinare apprendimento, a sua volta generativo di nuove competenze. Ciò comporta anche il coinvolgimento di

²⁰⁷ www.isfol.it; http://ec.europa.eu/education/literacy/resources/statistics/more-info/index_en.htm.

²⁰⁸ I. Loiodice (a cura di), *Il lavoro tra alienazione ed emancipazione. Il contributo della formazione*, cit. p. 30.

*competenze di tipo relazionale: ogni decisione, infatti, implica direttamente e indirettamente, l'interazione con altri attori sociali*²⁰⁹.

Tra queste competenze relazionali sono da annoverare:

*il sapersi esprimere, spiegare il proprio punto di vista imparando, però, allo stesso tempo a comprendere e rispettare il punto di vista degli altri; il saper collaborare e lavorare in gruppo. Ancora [...] il saper contrattare e negoziare idee, esperienze, azioni ma anche progetti, processi e prodotti. Competenze, tutte, di tipo trasversale [...]*²¹⁰.

²⁰⁹ *Ibid.*

²¹⁰ I. Loiodice (a cura di), *Il lavoro tra alienazione ed emancipazione. Il contributo della formazione*, cit. p. 31.

Tabella 1 – Le 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente	
Le 8 competenze chiave	Definizione
1. <i>Comunicazione nella madre lingua</i>	<i>La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.</i>
2. <i>Comunicazione nelle lingue straniere</i>	<i>La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta - comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta - in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali - istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero - a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze e/o dei suoi interessi.</i>
3. <i>Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia</i>	<i>A. La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. [...] B. La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati.</i>
4. <i>Competenza digitale</i>	<i>La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.</i>

<p>5. <i>Imparare ad imparare</i></p>	<p><i>Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.</i></p>
<p>6. <i>Competenze sociali e civiche</i></p>	<p><i>Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.</i></p>
<p>7. <i>Spirito di iniziativa e imprenditorialità</i></p>	<p><i>Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.</i></p>
<p>8. <i>Consapevolezza ed espressione culturale</i></p>	<p><i>Consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.</i></p>

Fonte: Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Raccomandazione del 18.12.2006

2.3. L'indagine Ocse-Piaac 2013 sulle competenze degli adulti e il Rapporto della Commissione di Esperti su risultati e proposte future

Il programma Ocse-Piaac "*Programme for International Assessment of Adult Competencies*" è un'indagine internazionale per la valutazione delle competenze degli adulti 16-65enni curata dall'Ocse realizzata in 24 Paesi di Europa, America e Asia. L'indagine Piaac è l'evoluzione delle precedenti indagini dedicate agli adulti quali Ials/*International Adult Literacy Survey* e All/*Adult Literacy and Lifeskills Survey* ed è complementare all'indagine Ocse-Pisa/*Programme for International Student Assessment* rivolta all'analisi dei livelli di competenza degli studenti 15enni.

L'Italia ha aderito all'indagine internazionale nel 2008 sotto la responsabilità del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, in accordo con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. L'Isfol ha avuto mandato per progettare e realizzare l'indagine campionaria nazionale: i dati sono stati raccolti nel 2011-2012 offrendo una serie di risultati e di analisi utili a fotografare la situazione degli italiani per quanto riguarda alcune competenze chiave. Piaac ha misurato attraverso dei test il livello di possesso (in una scala ascendente dal livello 1 al livello 5) da parte degli adulti 16-65enni di due domini di competenza inerenti i processi di elaborazione delle informazioni ai fini di una piena partecipazione all'economia basata sulla conoscenza: la *literacy* o alfabetizzazione di base e la *numeracy* o alfabetizzazione matematico-scientifica come di seguito definite.

-La literacy è definita come "l'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui ad utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere a, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale";

-la numeracy è definita come “l’abilità di accedere a, utilizzare, interpretare e comunicare informazioni e idee matematiche, per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta”.

Inoltre, attraverso due moduli opzionali vengono rilevate:

-le competenze relative al problem solving in ambienti tecnologicamente avanzati;

-le abilità di base per la comprensione della lettura (reading components).

Il problem solving in ambienti tecnologicamente avanzati riguarda l’utilizzo della tecnologia digitale, di tool e di reti di comunicazione per acquisire e valutare le informazioni, comunicare con gli altri e svolgere compiti pratici. I reading components riguardano la valutazione delle componenti di abilità di lettura quali ad es. la conoscenza del vocabolario, e sono stati progettati per fornire informazioni più dettagliate sugli adulti con scarse competenze di literacy²¹¹.

Le competenze rilevate da Piacac rappresentano la capacità del soggetto adulto di fronteggiare con successo i problemi scaturenti dalla complessità della vita odierna quotidiana per la velocità delle comunicazioni e dei cambiamenti socio-produttivi, sia nel campo lavorativo che in quello del tempo libero o dei propri interessi (ad esempio la gestione dei propri risparmi, la tutela della propria salute).

L’impianto dell’Indagine mira a misurare determinate competenze chiave utili alla propria esperienza personale, familiare e professionale in un contesto più complesso del passato;

le competenze di literacy e numeracy costituiscono una opportuna operazionalizzazione di tale concetto di competenza, centrata su una rilevazione

²¹¹ G. Di Francesco (a cura di), *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dall’indagine Piacac*, Isfol (Collana *Research Paper*, 9), Roma, 2013, pp. 13-14; <http://www.isfol.it/pubblicazioni/research-paper/archivio-research-paper/le-competenze-per-vivere-e-lavorare-oggi>. La seconda edizione Piacac è programmata tra dieci anni, pur prevedendo *interim studies* tra i due cicli.

*di aspetti cognitivi, legati alle conoscenze e ad alcuni processi mentali attivati dall'individuo; altre dimensioni centrali dell'agire competente nei contesti sociali complessi non sono invece considerate dall'indagine Piac: controllo emotivo, capacità di attivare network e di operare con altri, innovazione e pensiero creativo, atteggiamento verso se stessi, motivazione e autoefficacia percepita*²¹².

In generale alla luce di un'analisi dinamica dell'evoluzione delle competenze degli adulti italiani nelle tre rilevazioni effettuate (1998-2012) si assiste ad un miglioramento complessivo rispetto al passato non bilanciato da un corrispondente incremento nelle posizioni raggiunte rispetto agli altri Paesi coinvolti; infatti al *trend* positivo rilevato nelle coorti delle donne e degli anziani non si affianca un miglioramento generale dell'intera popolazione italiana, in particolar modo la dinamica di innalzamento non si registra per le giovani generazioni. Si ridimensiona il *gap* generazionale di competenze, ma questo dato positivo non sostiene un cambiamento di “natura storica” che riguardi la popolazione italiana complessivamente. Come si legge nel Rapporto Isfol sulle principali evidenze dell'indagine Piac:

*un cambiamento che potrebbe nascere, ad esempio, da un investimento più consistente dell'intera comunità nazionale in tema di sviluppo e promozione dei saperi, della conoscenza e delle competenze*²¹³.

Il Paese si colloca all'ultimo posto della graduatoria nelle competenze alfabetiche di base (*literacy*) e risulta penultimo nelle competenze matematico-scientifiche (*numeracy*). Emergono alcuni aspetti positivi:

-assai positiva la tendenza al miglioramento dei livelli di competenza del segmento femminile;

²¹² *Ivi*, p.15.

²¹³ *Ivi*, p.25.

-si riscontra inoltre un processo di contenimento dell'analfabetismo. Diminuisce, rispetto alle precedenti indagini internazionali (Ials e All), la percentuale di popolazione che si posiziona nei livelli più bassi di competenza (la quota sotto il livello 1 passa dal 14% a circa il 5,5%), mentre è aumentata al contempo la percentuale di popolazione a livello 2 (dal 34,5% al 42,3%);

-si riduce la forbice tra giovani e anziani. Il gap tra la fascia dei 15-24enni e la fascia dei 55-64enni passa, per quanto riguarda le competenze alfabetiche, da 63 punti delle precedenti indagini ai 30 di Piac, con un miglioramento delle fasce di età più mature;

-infine si riduce lo scarto con la media Ocse relativamente alle competenze alfabetiche e si riscontra un miglioramento complessivo del ranking dell'Italia rispetto alle altre indagini svolte negli ultimi anni, mentre gran parte degli altri Paesi rimane stabile²¹⁴.

La partecipazione alle attività di apprendimento formale e non formale da parte degli adulti italiani è la più bassa tra i Paesi coinvolti da Piac: sono circa il 24% coloro che nel nostro Paese hanno dichiarato di aver partecipato ad attività di istruzione e di formazione nell'anno precedente l'indagine, rispetto alla media Ocse del 52%. Gli adulti partecipanti fanno parte in prevalenza delle classi d'età 25-34 anni (31%) e 35-44 anni (29%); la partecipazione decresce nelle classi d'età successive: 24% nella fascia 45-54 anni fino al 10% nella fascia d'età 55-64 anni.

Se si legge il dato rispetto al totale del campione considerato i partecipanti sono per il 54% uomini e per il 46% donne: il dato, se analizzato rispetto all'"età", evidenzia una forte prevalenza di uomini nella fascia di età 16-24 anni (72%) (in tale classe d'età sono esclusi coloro presenti nel ciclo iniziale di studi). Nella fascia 25-34 anni la quota degli uomini e delle donne è quasi identica mentre nella classe 35-44 anni sono in prevalenza uomini, una differenza che tendenzialmente

²¹⁴ Isfol, *Piac-Ocse Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, (Collana Temi et Strumenti, 5), Roma, 2014, pp. 9-10.

va progressivamente ad azzerarsi nelle fasce d'età successive con un lieve recupero della componente femminile nella fascia *over 55*.

Per quanto riguarda la “condizione occupazionale”: i partecipanti ad attività di istruzione e formazione sono prevalentemente occupati (81%), il 7% è disoccupato e il 12% “non appartiene alle forze lavoro”.

Rispetto al “titolo di studio” posseduto: la maggior parte (42%) ha un titolo di studio pari al diploma, il 31% ha un titolo di studio pari alla laurea o superiore e il 26% ad un titolo di studio inferiore al diploma²¹⁵.

Alla fine del 2013 i Ministri dell'istruzione, dell'università e della ricerca e del lavoro e delle politiche sociali hanno nominato una Commissione di Esperti presieduta dal prof. Tullio De Mauro coadiuvata da un Comitato tecnico con il mandato, partendo dai risultati ottenuti dall'indagine Piac, di identificare e proporre interventi e determinate misure al fine di migliorare i percorsi di istruzione e di formazione con l'intento di aumentare le competenze degli adulti. Interventi e proposte operative che sono state raccolte nel Rapporto della Commissione di Esperti sul Progetto Piac “*Migliorare le competenze degli adulti italiani*”²¹⁶ presentata ai Ministeri interessati.

Nel Rapporto si evidenzia la posizione difficile del nostro Paese “nella società e nel *welfare* della conoscenza”, pur riconoscendo il miglioramento progressivo negli anni. Si rilevano alcuni “fattori inabilitanti” del ritardo accumulato rispetto anche agli altri Paesi Ocse tra i seguenti:

- *il basso livello medio di scolarità generale;*
- *l'alto numero di disoccupati e pensionati;*
- *l'alto numero di disoccupati da più di 12 mesi;*
- *il forte impatto del background socio-economico (immobilità sociale);*

²¹⁵ *Ivi*, p. 142.

²¹⁶ Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, *Migliorare le competenze degli adulti italiani. Rapporto della Commissione di esperti sul progetto Piac*, Roma, 2014; http://www.lavoro.gov.it/Notizie/Documents/Piac_finale_14feb.pdf.

- un mercato del lavoro che tende a non aver bisogno di alte qualificazioni e competenze;
- la presenza molto limitata di esperienze formative per gli adulti;
- una diffusa mancanza di fiducia negli altri e nelle istituzioni, con un benessere sociale che è abbastanza elevato solo nel campo della salute;
- l'alto numero di Neet [Not in education, employment or training] con risultati Piac molto deludenti, frutto congiunto dell'altissima disoccupazione giovanile, dell'assenza di un ampio sistema di formazione professionale e di una sorta di rinuncia cognitiva, evidente anche dalla immediata obsolescenza delle competenze subito dopo il termine dell'istruzione formale;
- l'alto numero di persone pensionate o con lavoro esclusivamente domestico²¹⁷.

Nel Rapporto degli Esperti sono enucleati lucidamente anche i “fattori inabilitanti di natura culturale” quali:

- la tradizione scolastica italiana incentrata, salvo che nel primo ciclo, sulle conoscenze più che sulle competenze;
- un insegnamento fortemente disciplinarizzato e dunque “accademico” sin dalla scuola secondaria di primo grado e ampiamente presente anche nella scuola secondaria vocazionale;
- la poca abitudine, se non addirittura il rifiuto, a forme oggettivate di verifica delle competenze (pur con i limiti dei test) e quindi anche il basso allenamento a tempi e modalità tipiche di queste verifiche;
- il ruolo molto limitato associato alle esperienze di formazione professionale iniziale e in servizio, o, più in generale, all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita²¹⁸.

Dal livello strutturale si passa a quello culturale e a quello personale; infatti il livello iniziale di istruzione e la *performance* nelle *foundation skills* tra i

²¹⁷ Ivi, p. 6.

²¹⁸ Ivi, p. 7.

giovanissimi impattano sull'acquisizione di ulteriori competenze e sulla partecipazione futura da adulto alla formazione. *Si tratta dunque – si legge nel Rapporto – di un processo che inizia dai bambini della scuola dell'infanzia e arriva sino ai cittadini senior, di natura essenzialmente cumulativa*²¹⁹.

La Commissione di Esperti non intende negare il ruolo indispensabile delle “conoscenze disciplinari”, richiamate come “base irrinunciabile dell'acquisizione delle competenze e delle abilità” ma considera tale prevalenza una problematica che si giudica non “estranea ai deludenti risultati italiani in Piacac”.

Pur consapevoli del fatto che occorran tempi ragionevoli per affrontare problemi che appaiono complessi e radicati nel Paese, gli Esperti elencano una serie di proposte e di azioni:

- *Azioni strategiche per l'incremento dell'istruzione e formazione formale, contrasto agli abbandoni e lifelong learning.* Si segnala la necessità di concentrarsi, tra l'altro, su un “rafforzamento dell'alternanza curriculare” partendo dalla formazione e istruzione tecnica e professionale fino ai licei e alle università: al riguardo si suggerisce di *introdurre l'obiettivo del raggiungimento di almeno il 25% dell'orario curriculare in formazione sul lavoro. Ancora si suggerisce un maggior utilizzo delle Tic e di piattaforme didattiche on line fruibili attraverso dispositivi mobili facilitando nei tempi e nelle modalità l'apprendimento degli adulti con maggiore interattività e presenza di tutor didattici. Per concludere: un rilancio nel sistema dell'istruzione di una “cultura della valutazione” e la “revisione e il rafforzamento del profilo dell'insegnamento attraverso approcci pedagogici innovativi e collaborativi.*

- *Trasparenza e reciproca permeabilità della certificazione delle competenze,* garantendo la permeabilità tra i sistemi del lavoro, dell'istruzione e della formazione attraverso un sistema nazionale pubblico di certificazione delle competenze: in tal senso si muove il Decreto legislativo n. 13 del 16.1.2013 recante “*Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni*

²¹⁹ *Ivi*, p. 8.

per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'art. 4, comma 58 e 68 della legge 28 giugno 2012, n. 92". In proposito un dispositivo di trasparenza potrà essere il "Libretto Formativo a livello nazionale" come strumento per l'occupabilità in coerenza con gli orientamenti europei in tema di competenze.

-Azioni mirate agli adulti in generale, soprattutto alle donne che non lavorano, agli inattivi e ai senior, partendo anche dai risultati Piac che evidenziano la forte correlazione tra i livelli di competenze possedute dagli adulti e la loro partecipazione alla vita civica e sociale.

-Azioni mirate agli adulti disoccupati e a rischio di disoccupazione (Cigs, Ammortizzatori in deroga), nel cui ambito appare il ruolo delle Università, soprattutto quelle di tipo tecnico, aperte all'incremento delle competenze degli adulti con attività specifiche e mirate.

-Azioni per stimolare le imprese a sviluppare e utilizzare le competenze di lavoratori e lavoratrici, in tal senso il forte ruolo rappresentato dai Fondi interprofessionali nelle attività mirate di formazione professionale e manageriale.

2.4. Le strategie di orientamento alle transizioni come servizio al cittadino

Nelle strategie di istruzione e formazione assume rilievo l'orientamento permanente. Nella Risoluzione del Consiglio europeo del 2008 *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*²²⁰ si evidenzia come le Comunità locali debbano tendere a:

- favorire l'acquisizione della capacità di orientamento nell'arco della vita;*
- facilitare l'accesso di tutti i cittadini ai servizi di orientamento;*

²²⁰ Consiglio europeo, *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*, cit..

-rafforzare la garanzia di qualità dei servizi di orientamento;
-incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale.²²¹

L'Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali riguardante la definizione del sistema nazionale di orientamento permanente approvato il 20.12.2012 in Conferenza unificata mira a *promuovere e condividere* una strategia nazionale di Orientamento permanente nel campo dell'educazione, della formazione professionale e dell'occupazione: una *dichiarazione di intenti* con cui le parti

*si impegnano ad assicurare sul territorio l'integrazione dei servizi al cittadino finalizzati alla ricostruzione e documentazione di esperienze e apprendimenti, a rendere più efficaci gli interventi anche attraverso lo sviluppo e l'ottimizzazione dei fabbisogni professionali e di competenze, ad assicurare l'orientamento permanente e a potenziare le azioni dei sistemi integrati di istruzione, formazione e lavoro*²²².

La finalità ultima che si intende raggiungere è di ricucire la frammentazione dei servizi di orientamento facenti capo a diversi Soggetti e Istituzioni e permettere ai cittadini utenti, in particolar modo le fasce sociali più deboli o fragili, di accedervi nell'ottica dell'integrazione dei sistemi e come responsabilità di tutti gli attori coinvolti: un raccordo che può essere sostenuto a livello nazionale, regionale e locale da adeguate strutture di coordinamento e assistenza tecnica al fine di rendere visibile la fruibilità dei servizi esistenti, di raccordare e migliorare la qualità dei servizi, di promuovere una formazione continua integrata dei docenti e degli operatori dei diversi sistemi, con l'indicazione di *figure di sistema* dedicate all'orientamento.

²²¹ *Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante "Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente"*, cit., Premessa.

²²² *Ibid.*.

Le reti e il lavoro in rete acquistano una funzione strategica.

Istituzionalmente, in seno alla Conferenza unificata (art. 3 Accordo del 20.12.2012) si è insediato un Gruppo di lavoro interistituzionale sull'orientamento permanente composto da Rappresentanti del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, del Ministero dell'economia e delle finanze, delle Regioni, dell'Associazione nazionale dei Comuni italiani/Anci e dell'Unione delle Province italiane/Upi *con funzioni di elaborazione di Linee di indirizzo generale e di proposte di standard minimi dei servizi di orientamento e di definizione di strumenti di monitoraggio relativi all'attuazione delle politiche e degli interventi di orientamento.* Nell'Accordo Governo-Regioni-Enti locali del 5.12.2013 sono indicati gli obiettivi e le azioni operative al fine di *contribuire alla realizzazione e al potenziamento del sistema pubblico e integrato di orientamento* coerentemente con il Programma "Garanzia Giovani" e le Strategie dell'apprendimento permanente e nei diversi contesti di: scuola, formazione, università, lavoro e inclusione sociale come si vede nel dettaglio nella *Tabella 2 – Il sistema pubblico integrato di orientamento-Obiettivi e Azioni operative.*

Il sistema pubblico integrato di orientamento mira a :

- contrastare il disagio formativo in termini di dispersione e abbandono scolastico/universitario rafforzando le competenze nei giovani per affrontare autonomi processi di scelta durante le transizioni scuola-scuola, scuola-formazione, scuola-università e scuola-lavoro;

- favorire e sostenere l'occupabilità e i percorsi di inserimento reinserimento lavorativo rafforzando nei giovani e negli adulti autonomi processi di conoscenza delle proprie attitudini e competenze e della loro spendibilità nei contesti occupazionali locali, nazionali e europei;

- promuovere l'inclusione sociale, contrastando i fenomeni di emarginazione dovuti anche a differenze di genere, di razza, a disabilità fisiche e psichiche.

Occorre sviluppare azioni utili a promuovere l'accoglienza e il primo orientamento, l'orientamento e l'accompagnamento: servizi a misura dell'utente

adulto affinché all'obiettivo formativo dell'istruzione, il conseguimento del titolo formale, si affianchi la "dimensione esperienziale e auto-realizzativa".

La ridefinizione dei servizi rivolti agli studenti, soprattutto adulti, ha comportato in particolar modo per le Università la messa in opera di una serie di attività: l'orientamento in entrata, *in itinere* e in uscita, il tutoraggio formativo, la progettazione e la realizzazione di *stage* e tirocini, il bilancio delle competenze, il *placement* per l'inserimento nel mondo del lavoro.

Ancor di più se ci si rivolge a soggetti adulti diviene importante il recupero e la valorizzazione delle competenze acquisite in altri contesti, che non siano solo quello formale-scolastico, ma riguardino anche i contesti professionale, culturale e/o personale.

L'obiettivo, formativo, professionale ed esistenziale insieme, deve essere quello di dimostrare che tutto quanto è stato realizzato fino a quel momento non va perso bensì può rappresentare (se bene utilizzato) la piattaforma di lancio per una migliore presa di coscienza e di valorizzazione di sé, per una migliore gestione della propria vita professionale, nella consapevolezza che riconversione può significare "evoluzione", cambiamento in positivo, progresso personale e professionale²²³.

²²³ I. Loiodice (a cura di), *Il lavoro tra alienazione ed emancipazione. Il contributo della formazione*, cit., pp. 31-32.

Tab. 2 - Il sistema pubblico integrato di orientamento – Obiettivi e Azioni operative

	OBIETTIVI SPECIFICI	AZIONI OPERATIVE
<p><i>1. Contrastare il disagio formativo</i></p> <p><i>Contrastare il disagio formativo (dispersione e abbandono scolastico/universitario, Esl e Neet), rafforzando le competenze nei giovani per affrontare autonomi processi di scelta durante le transizioni scuola-scuola, scuola-formazione, scuola-università e scuola-lavoro</i></p>	<p><i>Riduzione della dispersione e del fallimento formativo nella scuola, nella formazione, nella università</i></p>	<p><i>a) Progettare azioni formative di operatori specializzati e docenti per favorire l'apprendimento di competenze orientative, in particolare quelle proattive e di fronteggiamento (coping) negli adolescenti, nei giovani, negli adulti.</i></p> <p><i>b) Attivare servizi permanenti di tutoraggio e mentoring per l'ingresso nei cicli formativi secondari e terziari.</i></p> <p><i>c) Attivare servizi permanenti di tutoraggio e mentoring per l'inserimento o reinserimento nel mercato del lavoro per potenziare, tra l'altro, competenze individuali di monitoraggio attivo rispetto alle esperienze di disoccupazione e sviluppano capacità di auto-promozione sul lavoro che e che si affiancano sinergicamente ai dispositivi di facilitazione dell'accesso al mercato del lavoro (incrocio fra domanda e offerta di lavoro, formazione professionale e continua, apprendistato, tirocini, etc.).</i></p> <p><i>d) Progettare con i servizi sociali interventi preventivi di promozione della scolarizzazione e in target definiti le azioni di counseling orientativo.</i></p> <p><i>e) Esl (Early School Leavers) 15-18 anni – Per quanto riguarda i giovani che fuoriescono precocemente dalla scuola e dalla formazione gli Uffici scolastici, i Servizi sociali e i Centri per l'impiego realizzano attività condivise di orientamento per il loro reinserimento in percorsi formali e informali di apprendimento.</i></p> <p><i>f) Attivare servizi di tutoraggio mirato per studenti del I anno di università che dopo il primo semestre non abbiano acquisito il numero minimo di Cfu (Crediti Formativi Universitari).</i></p>

<p>2. Favorire e sostenere l'occupabilità</p> <p>Favorire l'occupabilità e i percorsi di inserimento reinserimento lavorativo rafforzando nei giovani e negli adulti autonomi processi di conoscenza delle proprie attitudini e competenze e della loro spendibilità nei contesti occupazionali locali, nazionali e europei</p>	<p>1. Rafforzare l'occupabilità delle persone</p> <p>1.a. Promuovere percorsi di autoimpiego e di autoimprenditorialità nonché la mobilità geografica;</p> <p>1.b. realizzare percorsi di inserimento/reinserimento dei target che, in considerazione del momento storico e dei diversi territori sono più a rischio di esclusione dal mercato del lavoro: giovani (con particolare riferimento ai giovani Neet; donne; over 50);</p> <p>1.c. realizzare percorsi di inserimento/reinserimento dei soggetti disoccupati;</p> <p>1.d. sostenere percorsi di sviluppo di carriera e di mobilità verticale e orizzontale dei lavoratori.</p>	<p>Gli obiettivi identificati possono essere raggiunti, a seconda del contesto (scuola, università, formazione e lavoro) attraverso diverse azioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Servizi di informazione orientativa e accoglienza/filtro finalizzati a facilitare l'accesso del cliente alla struttura dedicata, a presentare l'offerta di servizi erogati, a decodificare la richiesta di aiuto e a favorire il passaggio a servizi in grado di rispondere alla domanda espressa da target diversificati di utenti; - Servizi di accompagnamento/tutorato orientativo/job placement nel sistema lavoro, da realizzarsi nei centri per l'impiego o nei servizi di orientamento scolastico/universitario. L'azione è finalizzata a gestire positivamente un compito istituzionale dei centri per l'impiego garantendo un'assistenza personalizzata in primo luogo ad alcuni target specifici (giovani, donne, ecc.) per uscire dalla situazione di inoccupabilità e/o disoccupazione. Si tratta quindi di aiutare la persona disoccupata a valutare ciò che gli/le potrebbe essere utile per aumentare le proprie opportunità di re-inserimento nel mercato del lavoro (un'attività di formazione, professionale, un'attività di qualificazione/riqualificazione verso professionalità in linea con la domanda di lavoro, un percorso di bilancio di competenze, un tirocinio, uno stage, ecc.) e di rappresentare per il soggetto una figura di riferimento per tutta la durata della transizione; - Servizi di consulenza alle scelte formative e ai progetti professionali. L'attività consulenziale è finalizzata alla definizione/ridefinizione di aspetti dell'identità professionale connessi allo sviluppo della storia individuale delle persone in relazione al diverso ciclo di vita. È necessario infatti che il progetto sia elaborato in continuità/coerenza con le risorse e i vincoli presenti nelle diverse sfere di vita del soggetto per identificare strategie concrete di realizzazione dei singoli obiettivi. L'attività si caratterizza come
---	---	--

		<i>relazione interpersonale di aiuto basata su un ciclo di colloqui e/o laboratori di gruppo o, in alternativa, di un percorso di bilancio di competenze.</i>
	<i>2. Migliorare l'efficacia e la qualità delle azioni di orientamento nell'ambito dei servizi per il lavoro, con particolare riferimento ai servizi pubblici per l'impiego</i>	<i>- Monitoraggio costante dell'offerta di metodi e strumenti di orientamento; - Valutazione della tipologia delle attività offerte/popolazione raggiunta; - Individuazione di buone pratiche trasferibili.</i>
	<i>3. Favorire lo sviluppo coordinato dei servizi per il lavoro con l'intervento coordinato e unitario di tutti i soggetti e i servizi</i>	<i>- Migliorare il livello di scambio interdisciplinare tra operatori; - Consolidare la collaborazione tra servizi e sedi in cui si svolgono iniziative orientative.</i>
<i>3. Promuovere l'inclusione sociale Promuovere l'inclusione sociale, contrastando i fenomeni di devianza e di emarginazione dovuti anche a differenze di genere, di razza, a disabilità fisiche e psichiche</i>	<i>a) Promuovere la partecipazione delle famiglie alle scelte formative</i>	<i>a) Realizzazione di specifici momenti di incontro con le famiglie</i>
	<i>b) Promuovere il lavoro di rete tra servizi finalizzato a progettare e sostenere percorsi individuali</i>	<i>a) Prevedere/rafforzare, in un'ottica di inclusività, procedure che favoriscano la fruizione dei servizi di orientamento da parte dei soggetti più svantaggiati e a rischio; b) Neet 19-25 sono destinatari di una sezione congiunta dei Servizi Sociali, Uffici Scolastici, Centri per l'impiego per la loro individuazione e inclusione in percorsi di orientamento che li aiutino e li supportino nella scelta di percorsi di studio, formazione, lavoro.</i>

Fonte: Accordo Governo-Regioni-Enti locali sul Documento recante "Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente", Conferenza unificata, 5.12.2013

Come si legge nella Premessa alle “*Linee guida nazionali per l’orientamento permanente*”²²⁴ trasmesse dal Miur:

*Oggi, infatti, l’orientamento non è più solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l’obiettivo di promuovere l’occupazione attiva, la crescita economica e l’inclusione sociale. Per tale ragione, l’impegno ai vari livelli che vede oggi Istituzioni e Soggetti pubblici uniti consapevolmente in uno sforzo di integrazione, va sostenuto e ampliato, affinché l’intervento orientativo assuma un ruolo strategico, con un impatto crescente sull’intera società e, soprattutto, sul futuro di ogni persona*²²⁵.

L’orientamento assume rilievo nella prevenzione dell’abbandono scolastico-formativo, in Italia ancora alto e non pienamente allineato agli *standard* europei, nella lotta alla dispersione e all’insuccesso formativo nei sistemi di istruzione secondaria e terziaria. Ma l’orientamento, soprattutto se ci riferiamo agli adulti,

*deve aiutare le persone a sviluppare la propria identità, a prendere decisioni sulla propria vita personale e professionale, a facilitare l’incontro tra la domanda e l’offerta di formazione e [...] tra domanda e offerta di lavoro*²²⁶.

²²⁴ Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca/Miur, *Linee guida nazionali per l’orientamento permanente*, Nota Miur n. 4232 del 19.2.2014. Le linee guida si sviluppano in coerenza sia con l’*Accordo tra Governo, Regioni, Enti locali sul documento recante “Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull’orientamento permanente”*, Conferenza Unificata, Repertorio atti n. 136, 5.12.2013; sia con il “Piano di attuazione italiano della Garanzia Giovani” del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, <http://www.lavoro.gov.it/Priorità/Pages/giovanisti.aspx>.

²²⁵ *Ivi*, p.2.

²²⁶ *Ivi*, p.4.

I cambiamenti riguardano i contesti professionali, nell'adeguarsi alle trasformazioni nel lavoro e nelle professioni anche a causa delle tecnologie, così come i contesti sociali e relazionali.

L'intervento orientativo, sia a scuola sia all'università sia nella formazione ha un ruolo strategico nel superamento del "mismatch" tra domanda e offerta di lavoro per i giovani, attraverso l'incontro tra le competenze possedute dai giovani e quelle richieste dal mercato del lavoro, sia locale che internazionale²²⁷.

Con la finalità di rendersi consapevoli delle competenze possedute si è andata sempre più diffondendo, anche nell'ambito accademico²²⁸, l'esperienza del "bilancio di competenze", affermatasi in Francia a partire dalla seconda metà degli anni ottanta e curato dai servizi pubblici di formazione e orientamento in collaborazione con le imprese e le parti sociali.

Il bilancio di competenze, dunque, è un servizio che utilizza una metodologia – fortemente individualizzata e proattiva – che mette l'adulto lavoratore in grado di verificare – prendendone consapevolezza – quali competenze può mettere in campo e a quali condizioni, in quali ambiti e con quali risultati. Alla messa in gioco delle proprie conoscenze e competenze è correlata la possibilità di ridefinire il proprio lavoro all'interno dell'organizzazione o di

²²⁷ *Ivi*, p. 10.

²²⁸ In proposito tra le diverse iniziative accademiche evidenziamo quelle realizzate presso l'Università degli Studi di Foggia, a seguito di due Progetti PRIN (Progetti di rilevante interesse nazionale) sull'orientamento che hanno permesso l'avvio di varie esperienze di formazione e di servizi utili alle attività di orientamento in entrata, *in itinere* e in uscita: in particolare l'attivazione di una struttura di ricerca-azione come il Laboratorio di Bilancio di Competenze presso il Dipartimento di Studi umanistici dell'Ateneo foggiano. Il Laboratorio è istituito in risposta alla domanda di orientamento personalizzato *in itinere* e post-laurea con l'intento di collegare la formazione universitaria al mondo del lavoro. Il servizio di bilancio è modulato rispetto all'utenza, composta da studenti adulti che nell'acquisire consapevolezza sulle competenze acquisite nel percorso formativo e/o nelle esperienze lavorative mirano a costruire un proprio progetto formativo e professionale.

pianificare nuove possibilità professionali, investendo sulle proprie risorse (su ciò che si sa e si sa fare) ma anche imparando a gestire le situazioni di incertezza inevitabili se si vuole cambiare, sviluppando al contempo capacità autonome di autovalutazione, di progettazione e di scelta²²⁹.

La metodologia che si usa nel bilancio di competenze è in particolare l'approccio biografico e quindi la pratica narrativa, che coinvolge molto direttamente l'adulto nella valutazione della propria esperienza professionale diventando a quel punto, con l'ausilio del responsabile di Bilancio, un'attività di autovalutazione e auto-valutativa; infatti

L'esperienza del bilancio [assume] una forte connotazione orientativa: proprio attraverso la ricostruzione, la valorizzazione e la validazione delle competenze possedute, infatti, è possibile organizzare e pianificare progetti di sviluppo personale e professionale, aiutando le persone a diventare imprenditrici di se stesse²³⁰.

²²⁹ I. Loiodice (a cura di), *Il lavoro tra alienazione ed emancipazione. Il contributo della formazione*, cit. p. 33.

²³⁰ *Ibid.*.

Capitolo 3

L'Università quale luogo di orientamento e di formazione degli adulti

3.1. L'Università nell'Europa della conoscenza: dal Processo di Bologna allo Spazio europeo dell'istruzione superiore

La Commissione europea, nella Comunicazione *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza* del febbraio 2003, mette in risalto il cambiamento a cui stanno andando incontro le università europee per contribuire all'economia e società della conoscenza dinamica e competitiva a cui aspira l'Europa; si legge come:

Rimaste per lungo tempo un universo relativamente isolato, tanto dalla società che sul piano internazionale, con finanziamenti assicurati e statuti protetti dal rispetto della loro autonomia, le università europee hanno trascorso la seconda metà del 20° secolo senza rimettere davvero in discussione il proprio ruolo o la natura del loro contributo alla società²³¹.

Sono questi i grandi ambiti di cambiamento esplorati nella Comunicazione a cui le Università in una dimensione europea dovrebbero adattarsi e a cui dare una risposta:

-l'aumento della domanda di formazione superiore sia per incrementare il numero di studenti iscritti sia per soddisfare le esigenze emergenti dal nuovo paradigma dell'apprendimento permanente e come ciò si concili con i vincoli legati al personale e al novero dei finanziamenti perché

²³¹ Commissione europea, *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, COM (2003) 58 def., Bruxelles, Comunicazione del 5.2.2003, p. 24.

*la sfida consiste nel mantenere e rafforzare l'eccellenza in materia di insegnamento e di ricerca, senza compromettere il livello di qualità offerto, garantendo un accesso ampio, equo e democratico*²³².

-L'*internazionalizzazione dell'istruzione e della ricerca* accelerata dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Ict) che diventa concorrenza tra università e tra Paesi o fra università e laboratori pubblici di ricerca, ai quali non è richiesto l'insegnamento e istituiti di

- insegnamento privati, il più delle volte specializzati. Le università europee sembrano offrire agli studenti un ambiente meno interessante; esistono nel contempo aspetti esterni vincolanti quali una certa rigidità del mercato del lavoro o la bassa iniziativa imprenditoriale per cui le poche opportunità presenti sono destinate ai comparti innovativi.

-*Lo sviluppo di una stretta ed efficace cooperazione tra università e industria* ai fini dell'innovazione e della creazione di nuova impresa e della maggiore diffusione della conoscenza anche in rapporto alla società. In un'ottica di concorrenzialità sono due i meccanismi proposti: brevettare la proprietà intellettuale universitaria e creare nuove imprese derivanti dalle attività di Ateneo. Mirare alla promozione della cooperazione università-industria sosterebbe la "diffusione del sapere" – le conoscenze e le competenze sviluppate dalle università – presso le industrie dell'Unione europea, in particolare le Piccole e Medie Imprese (PMI).

-*La moltiplicazione dei luoghi di produzione della conoscenza* in quanto la prossimità geografica non rappresenta più il criterio base con cui scegliere il *partner* con cui lavorare; soprattutto le imprese ad alta innovazione tendenzialmente operano accanto ad università di prestigio.

-*la riorganizzazione della conoscenza* che tendenzialmente si sostanzia: da un lato, attraverso la "diversificazione e specializzazione crescenti della

²³² *Ivi*, p. 6.

conoscenza” con l’emergere di ambiti di ricerca e insegnamento ad alta specializzazione; dall’altro, con la necessità di adattarsi

al carattere interdisciplinare delle questioni aperte dai grandi problemi della società, come lo sviluppo sostenibile, le nuove malattie, la gestione dei rischi”. Le attività universitarie, in particolare in materia di insegnamento, tendono però a restare organizzate, e spesso compartimentate, in funzione del quadro disciplinare tradizionale²³³.

Inoltre la riorganizzazione della conoscenza si mostra anche “con un certo confondersi delle frontiere tra ricerca fondamentale e ricerca applicata” naturalmente non fino in fondo; infatti la ricerca fondamentale resta l’ambito principale delle attività universitarie, spesso finanziata dall’industria ancor di più se collocata in un contesto d’applicazione delle conoscenze raggiunte in: prodotti, procedimenti, tecnologie realizzati.

-L’emergere di nuove aspettative provenienti dall’economia e dalla società della conoscenza per cui, a fianco della funzione istituzionale di istruzione superiore, emergono esigenze di “istruzione scientifica e tecnica, di competenze trasversali e di opportunità di apprendimento [permanente] che richiedono una più grande permeabilità tra le componenti e i livelli di istruzione e di formazione”²³⁴. Ciò porta ad allargare, nell’ambito appunto della strategia dell’apprendimento permanente, le opportunità di accesso all’istruzione superiore non solo da parte di chi ha conseguito il diploma superiore, riconoscendo le competenze acquisite al di fuori dell’istruzione formale, aprendosi quindi all’industria, differenziando l’offerta per tipologia di utenza, contenuti e metodologie didattico-formative²³⁵.

²³³ *Ivi*, p. 8.

²³⁴ *Ivi*, p. 9.

²³⁵ Commissione delle Comunità europee, “Realizzare uno spazio europeo dell’apprendimento permanente”, cit..

Inoltre, il ruolo dell'Università muta anche nel rapporto con la città: tendenzialmente può “inserirsi profondamente nella vita della città”, al fine di contribuire allo sviluppo dell'economia e della società della conoscenza, e

*può e deve diventare ancora di più un luogo di riflessione sulla conoscenza e di dibattito e dialogo tra scienziati e cittadini*²³⁶.

Le Università sono coinvolte nei processi necessari a dare risposta ad alcune sfide dell'*Europa della conoscenza* anche per la convergenza di alcuni fattori:

-il sorgere di un vero mercato del lavoro, all'interno del quale i cittadini europei devono poter muoversi liberamente e in cui le difficoltà legate al riconoscimento delle qualifiche acquisite costituiscono dunque un ostacolo obsoleto;

-le attese create in materia di riconoscimento dalle azioni intraprese dall'Unione europea stessa per stimolare la mobilità, in particolare tramite l'iniziativa Erasmus;

-l'emergere di un'offerta globalizzata di programmi universitari di varia natura, l'insistenza della fuga dei cervelli, degli studenti e dei ricercatori di alto livello, nonché il persistere di un livello relativamente debole di attività delle università europee a livello internazionale;

*-l'intensificazione di questi fattori causata dall'allargamento dell'Unione, a causa della maggiore eterogeneità del panorama universitario europeo che ne deriverà*²³⁷.

Affinché le Università europee possano divenire un punto di riferimento a livello internazionale occorre perseguire tre obiettivi:

1. Garantire alle università europee risorse sufficienti e durature attraverso a) l'aumento e la diversificazione delle entrate universitarie

²³⁶ Commissione europea, *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, cit., p. 9.

²³⁷ *Ivi*, p. 10.

(finanziamento pubblico, donazioni private, vendita di servizi formativi e di ricerca, tasse di iscrizione); b) *l'utilizzo più efficace delle risorse finanziarie disponibili* a fronte del tasso di abbandono degli studi, della corrispondenza tra l'offerta formativa di competenze/qualifiche costruite nel medio termine e la domanda di persone qualificate per il mercato del lavoro, del "rendimento sociale del capitale investito rappresentato dal finanziamento degli studi che si prende a carico"²³⁸ per la società in generale; c) *sfruttare più efficacemente i risultati del lavoro scientifico* attraverso la creazione di imprese *spin-off* da parte delle Università, il riconoscimento della proprietà intellettuale. E sempre nella Comunicazione europea si evidenzia come

*L'idea di una valorizzazione dei risultati della ricerca [...] è ancora considerata con sospetto da numerosi ricercatori e responsabili universitari, in particolare a causa del difficile equilibrio da trovare tra le necessità di utilizzazione economica da una parte, e la necessità di preservare, nell'interesse comune, l'autonomia delle università e il libero accesso alle conoscenze dall'altra*²³⁹.

I temi della democratizzazione dell'istruzione superiore e dell'autonomia vengono alla ribalta e fanno da sfondo alle riforme e ai processi di cambiamento ritenuti necessari alla costituzione dell'Europa della conoscenza.

2. *Rafforzare l'eccellenza delle Università europee* attraverso il concretizzarsi di alcune condizioni quali: la "necessità di pianificazione e finanziamento a lungo termine" che possa contribuire alla costruzione di "una reputazione all'insegna dell'eccellenza", infatti

accumulare il capitale intellettuale rappresentato da un'equipe di ricercatori efficiente a livello mondiale, guidata dalla migliore combinazione di visione e

²³⁸ *Ivi*, p. 15.

²³⁹ *Ivi*, p. 16.

*tenacia e composta da persone capaci di recare un contributo davvero complementare a quello delle altre, richiede molto tempo e la possibilità di reclutare personale in tutto il mondo*²⁴⁰.

D'altro canto il richiamo, come ulteriore condizione, alla “necessità di strutture e pratiche di gestione efficienti” che favoriscano processi decisionali e di gestione amministrativo-finanziaria efficaci, non esime la Commissione europea nella Comunicazione del febbraio 2000 a sottolineare *che la libertà di finanziamento di per sé cambierà la cultura finanziaria della università, ma da sola non basterà ad aumentare la qualità della gestione*²⁴¹.

Ancora. Tra le condizioni verso l'eccellenza, la Commissione prende in considerazione la “necessità di sviluppare capacità interdisciplinare” data la complessità sfaccettata dei problemi da studiare/affrontare, di “sviluppare centri e reti europee d'eccellenza” anche individuando settori privilegiati di collaborazione verso uno “spazio universitario europeo” più differenziato, in cui le università tendono a concentrarsi sugli aspetti situati al centro delle loro competenze di ricerca e/o insegnamento”²⁴².

Per rafforzare un ruolo internazionale delle Università, diviene di grande importanza “l'eccellenza delle risorse umane”: la formazione di ricercatori, insegnanti, ingegneri e tecnici di alto livello, di cui l'Unione ha notevole bisogno. Una delle opzioni per incrementare tali alti profili può essere rappresentata dalla mobilità accademica in ambito europeo o fra università e industria; ciò implica processi di reclutamento più aperti a altri territori e comparti e criteri di valutazione dei ricercatori che valorizzino le esperienze tra università europee: assume rilievo il riconoscimento degli studi e delle qualifiche a livello europeo nel contesto dell'istruzione superiore

²⁴⁰ *Ivi*, p. 17.

²⁴¹ *Ivi*, p. 18.

²⁴² *Ivi*, p. 20.

(Ehea/*European high education area*): ad esempio attraverso l'Ects/*European credit transfer system*.

L'eccellenza delle risorse umane dipende anche dalle risorse finanziarie disponibili, dalle prospettive di carriera nelle università che presentano vari statuti e funzionamento diversi. In tale ambito si colloca l'estensione degli studi di dottorato a controllo e riconoscimento congiunto e aperto oltre la carriera di ricerca, sottolineando l'esigenza di formare i dottorandi nella prospettiva del lavoro interdisciplinare.

3 Aprire maggiormente le università europee verso l'esterno verso un'apertura internazionale in un contesto globalizzato e quindi di concorrenza con le università di altri Continenti, in particolare americane. Occorre aumentare l'attrazione di studenti e ricercatori stranieri nelle Università europee come sollecitano le politiche e i Programmi europei dedicati alla ricerca e all'innovazione (Programmi quadro della ricerca/Horizon 2020, *Erasmus Mundus*/attuale *Erasmus Plus*). Le Università svolgono attività di "irradiazione locale a livello economico, sociale e culturale, il che contribuisce a farne uno strumento sia di sviluppo regionale che di rafforzamento della coesione europea"²⁴³: l'Unione sostiene tali politiche attraverso i Fondi strutturali e il Programma di finanziamento della ricerca Horizon 2020.

L'Europa mira a costruire uno "Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore" basandosi su un accordo intergovernativo di collaborazione formalmente sottoscritto nella Conferenza interministeriale tenuta a Budapest e Vienna nel marzo 2010. L'iniziativa era stata lanciata come Processo di Bologna²⁴⁴ alla conferenza dei Ministri dell'istruzione superiore che si era tenuta a Bologna nel giugno 1999 a sua volta ispirata dall'incontro dei Ministri di Francia, Germania, Italia e Regno Unito del 1998. Le decisioni sono assunte dai Ministri responsabili dell'istruzione superiore dei Paesi partecipanti durante le

²⁴³ *Ivi*, p. 23.

²⁴⁴ www.processodibologna.it.

conferenze ministeriali che si tengono ogni 2-3 anni. La più recente è stata quella di Bucarest il 26-27.4.2012, la prossima Conferenza si terrà nel 2015.

L'Accordo intergovernativo si pone l'obiettivo di costruire uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, attualmente composto da 47 Paesi²⁴⁵, con le seguenti caratteristiche:

- si fonda sulla libertà accademica, l'autonomia istituzionale e la partecipazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore;
- generi qualità accademica, sviluppo economico e coesione sociale;
- incoraggi studenti e docenti a muoversi liberamente;
- sviluppi la dimensione sociale dell'istruzione superiore;
- favorisca l'occupabilità e l'apprendimento permanente dei laureati;
- consideri studenti e docenti come membri della comunità accademica;
- collabori con l'istruzione superiore di altre parti del mondo.

Nell'ambito dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore i governi hanno promosso determinate riforme strutturali quali:

- l'introduzione di un sistema di titoli comprensibili e comparabili: un sistema a tre cicli di primo, secondo e terzo livello;
- la trasparenza dei percorsi di studio attraverso la condivisione di un sistema comune di crediti basato anche sui risultati dell'apprendimento;
- un approccio condiviso all'assicurazione della qualità;

²⁴⁵ I Paesi progressivamente facente parte del Processo di Bologna sono stati: nel 1999, 29 Paesi: Austria, Belgio, Bulgaria, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Islanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Romania, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Ungheria; nel 2001, 33 Paesi con: Cipro, Croazia, Liechtenstein, Turchia; nel 2003, 40 Paesi con: Albania, Andorra, Bosnia Erzegovina, Ex- Repubblica Jugoslava di Macedonia, Federazione russa, Santa Sede, Serbia; nel 2005, 45 Paesi con: Armenia, Azerbaigian, Georgia, Moldova, Ucraina; nel 2007, 46 Paesi con: Montenegro (a seguito della dichiarazione di indipendenza del 2006); nel 2010, 47 Paesi con il Kazakistan. Anche la Commissione europea è membro a pieno titolo. Attualmente ci sono otto membri consultivi: Business Europe; il Consiglio d'Europa; *Education International* (Ei); l'Associazione europea per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore (Enqa); l'Unione europea degli studenti (Esu); l'Associazione delle Università europee (Eua); l'Associazione europea delle Istituzioni di istruzione superiore (Eurashe), l'Unesco.

- il riferimento ad un quadro dei titoli per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.

In merito a quest'ultimo punto, i Ministri dell'Istruzione superiore dei Paesi europei aderenti al "Processo di Bologna", al fine di promuovere una maggiore comprensione e comparabilità dei titoli dei diversi sistemi nazionali di istruzione superiore, hanno deciso nel 2005 di realizzare il "Quadro dei titoli per lo spazio europeo dell'istruzione superiore". Il Quadro si compone di tre cicli principali dell'istruzione come definito dal "Processo di Bologna" presentando i titoli conseguibili per ciascun ciclo, riferiti al numero dei crediti Ects acquisiti e ai risultati di apprendimento. Questo si realizza coerentemente con il Quadro europeo Eqf/*European qualification framework* al fine di semplificare la comunicazione fra gli attori coinvolti nei processi di istruzione e formazione dei diversi Paesi e di sostenere i processi di validazione dell'apprendimento formale, non formale e informale per favorire l'apprendimento permanente e la mobilità di studenti e lavoratori. In Italia con l'approvazione del "Primo Rapporto nazionale di referenziazione delle qualificazioni al Quadro europeo EQF"²⁴⁶ tutti i certificati rilasciati nel nostro Paese riportano l'indicazione del corrispondente livello EQF.

3.2. L'Università e l'apprendimento permanente

Il tema del rapporto tra Università e apprendimento permanente viene esplicitato chiaramente nel 2007 quando il Ministero dell'università e della ricerca, presenta a Napoli un Documento programmatico dal titolo: "Linee di indirizzo - Università e Apprendimento permanente" che esordisce affermando:

²⁴⁶ Isfol, *Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo European Qualification Framework/EQF (First Italian Report on the referencing of the national qualifications to the European Qualification Framework)*, Roma, 2014 (Collana I libri del Fondo sociale europeo, 189).

*L'apprendimento permanente è destinato a diventare rapidamente un compito istituzionale dell'Università, a completamento della sua missione di soggetto fondamentale della ricerca e della formazione superiore*²⁴⁷.

Nel Documento si evidenzia anche il collegamento tra la formazione universitaria e la formazione professionale nello sviluppo di una strategia lungo tutto il corso della vita affidato ai Centri per l'apprendimento permanente (Cap).

I Cap hanno il compito di “*organizzare i servizi per le persone e per le organizzazioni relativi a percorsi formativi articolati, su base individuale e/o sulla base delle esigenze delle organizzazioni, per aiutare le persone nel loro sviluppo professionale*”²⁴⁸.

Inoltre devono provvedere alla formazione dei formatori coinvolti nella progettazione e realizzazione dell'offerta formativa rivolta agli adulti realizzando una *partnership* con i vari interlocutori del territorio, del mondo professionale ed istituzionale. In particolare:

- *sviluppano strategie attive di finanziamento, facendo incontrare i propri diversi profili istituzionali con la varietà di risorse finanziarie disponibili;*
- *adeguano la propria struttura interna, di governo e di gestione, per perseguire adeguatamente le loro priorità strategiche. Queste dovrebbero includere la partnership con altre istituzioni e con il mondo dell'impresa e del lavoro, nella logica della costruzione di un Sistema di formazione superiore per l'Apprendimento permanente, di livello regionale e coordinato nazionalmente;*

²⁴⁷ L. Marucci, *Eterne riforme? Sull'evoluzione del sistema universitario italiano negli ultimi vent'anni*, in G. Capano, M. Meloni (a cura di), *Il costo dell'ignoranza L'Università italiana e la sfida Europa 2020*, cit., p. 62.

²⁴⁸ Ministero dell'università e della ricerca, *L'Università per l'apprendimento permanente. Linee di indirizzo*, cit..

• *aumentino la qualità della propria attività, la trasparenza e valutabilità, la capacità di attrazione*²⁴⁹.

I Centri per l'Apprendimento Permanente sono deputati a svolgere le proprie attività secondo tre linee di azione:

A) *il riconoscimento delle esperienze e delle competenze* apprese dagli adulti in altri contesti (come il luogo di lavoro) al fine di realizzare due obiettivi: 1) l'abbreviazione di un percorso universitario per chi ha maturato esperienze professionali significative nell'ambito riconoscibile/riconosciuto affine al percorso universitario richiesto; 2) lo sviluppo di percorsi di formazione universitaria personalizzati in coerenza con le capacità e le competenze possedute secondo una didattica vicina alle esigenze dei discenti.

B) *Lo sviluppo di corsi universitari* (corsi di laurea, formazione post laurea) *più flessibili* nella durata, nei contenuti e nelle metodologie in presenza e in *e-learning*, utili a soddisfare *le esigenze di professionalizzazione di adulti lavoratori e/o* il loro rientro nella formazione universitaria.

C) *La collaborazione con le organizzazioni pubbliche e private* che mirano a sviluppare le competenze dei propri lavoratori e che attraverso determinate modalità (come ad esempio modelli di *Work based learning*) possono essere coinvolte in forme di *partnership* (con l'Università) per progettare *percorsi formativi di qualificazione per i lavoratori adulti* favorendo l'integrazione tra l'attività professionale e la formazione universitaria, in una logica di mutuo arricchimento di professionalità tra imprese e università.

In tale contesto le metodologie di *e-learning* possono rivestire un ruolo importante nella costruzione di processi efficaci di apprendimento permanente per gli adulti.

Nel Documento di Napoli sono rappresentate alcune criticità presenti nel nostro Paese riferite all'apprendimento degli adulti nell'istruzione terziaria:

²⁴⁹ *Ivi.*

- *la rigidità dei sistemi formativi (Università, scuola, sistema della formazione professionale, etc.) non attrezzati adeguatamente e non orientati istituzionalmente per la formazione delle persone adulte;*
- *la bassa percentuale di persone con formazione universitaria, che è inferiore alla metà di quella dei paesi più sviluppati. In Italia abbiamo meno persone con istruzione superiore, e dunque meno capacità di iniziativa e di autoapprendimento, e minori possibilità di reazione dei sistemi e dei singoli di fronte al continuo cambiamento che caratterizza la società delle reti.*

Si sottolinea, inoltre, la necessità di un progressivo coinvolgimento delle Università in una “logica di rete” che favorisca la collaborazione tra i diversi attori istituzionali, economici e sociali nell’interesse dei soggetti fruitori delle iniziative di istruzione e formazione permanente.

Tra i livelli di attuazione del nuovo ruolo delle Università per il *lifelong learning*, il livello istituzionale assume importanza per dare vita ad un sistema nazionale e regionale per l’apprendimento permanente a livello di istruzione superiore: un *sistema di formazione superiore per l’apprendimento permanente* che dovrà essere, in coerenza con gli orientamenti europei:

- un sistema articolato socialmente e territorialmente, che risponda ad esigenze anche fortemente differenziate;
- un sistema incentivante le persone e le organizzazioni;
- un sistema multi-attore, basato su una effettiva *partnership* fra i diversi sistemi formativi;
- un sistema integrato, monitorato e certificato, in cui sia possibile per le persone capitalizzare gli apprendimenti comunque acquisiti.

Nel 2014, durante il periodo di Presidenza italiana della Commissione europea, la stessa Commissione, il Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca, in collaborazione con la Conferenza dei Rettori delle Università

Italiane/Crui, hanno organizzato il Forum internazionale "*Universities & Business. Together We can*"²⁵⁰.

L'evento si è tenuto a Roma il 2 e 3 ottobre 2014 e ha riunito studiosi e ricercatori di varie discipline, rappresentanti di associazioni, enti e imprese per discutere e approfondire la necessità di una sempre maggiore e stretta cooperazione tra il mondo accademico e quello imprenditoriale.

Il Forum ha coinvolto in particolare le università, il cui ruolo è stato riconosciuto come fondamentale per la preparazione dei laureati al mercato del lavoro e per promuovere e accompagnare l'avvio di nuove attività imprenditoriali e intra-imprenditoriali.

Gli atenei, nell'impegno a guidare l'innovazione e la crescita, hanno bisogno di aprirsi maggiormente a collaborazioni per lo sviluppo locale sostenibile formando personale altamente qualificato, orientato all'imprenditorialità e con spirito di iniziativa.

Nell'incontro si è focalizzata l'attenzione sulla necessità di costruire *partnership* strategiche ed inter-settoriali per la crescita economica e il cambiamento sociale al cui interno emerge il ruolo delle Università.

Il Forum, attraverso tavole rotonde dedicate, si è strutturato intorno alle seguenti tematiche:

- *Ripensare l'istruzione e opening up education* attraverso: didattica innovativa, formazione dei laureati corrispondente alle richieste e ai bisogni del mercato del lavoro, aggiornamento e riqualificazione dei lavoratori;

²⁵⁰ Sintesi delle Relazioni presentate durante il Forum *Universities & Business. Together We can* del 2-3.10.2014 a Roma sono consultabili all'indirizzo <http://docplayer.net/2392342-Proceeding-report-universities-businesses-co-together-we-can-strategic-inter-sectoral-partnerships-for-economic-and-social-change-and-growth.html> presenti; cfr. inoltre Crui (Conferenza dei Rettori delle Università italiane), *Report Osservatorio Università-Imprese 2015. Osservatorio della Fondazione Crui per il dialogo e la cooperazione tra università e imprese*, Fondazione Crui, Roma, 2015, www.fondazione.crui.it.

- *Creazione di imprese e incremento dell'occupabilità* attraverso un'istruzione di qualità per lo sviluppo di capacità imprenditoriali per la crescita e la competitività;
- *Alleanze strategiche e creazione di ecosistemi*: importante il ruolo del settore pubblico, delle imprese e delle università nell'attuazione di strategie di innovazione e di specializzazione a livello locale per lo sviluppo regionale.

In generale si mira ad una maggiore attrattività del sistema universitario e questo ancor più in Italia dove, come si legge nella “Dichiarazione per l'Università e la ricerca. Le emergenze del sistema (2013)” del Consiglio universitario nazionale/Cun, si assiste ad un

diminuito interesse per l'istruzione universitaria e/o una diminuita capacità di accedervi, le cui cause vanno ricercate in due diverse direzioni: da una parte, nell'andamento negativo del ciclo economico con la conseguente diminuzione delle opportunità occupazionali per i laureati, a cui si aggiunge un mercato del lavoro pubblico e privato che non sempre riconosce il valore di un'elevata qualificazione scientifica o professionale; dall'altra, nei caratteri che hanno connotato le dinamiche universitarie degli ultimi anni, dalla contrazione delle risorse per il diritto allo studio, all'esaurimento della novità rappresentata dalla riforma universitaria con i due livelli di laurea e nuovi tipi di corsi di studio, alla contrazione del numero dei corsi di studio e anche al crescente ricorso al numero programmato²⁵¹.

Emerge una costante diminuzione dell'offerta formativa prevista dalle università negli ultimi sei anni accademici, dal 2007-2008 al 2012-2013, come

²⁵¹ Cun (Consiglio universitario nazionale), *Dichiarazione del Consiglio universitario nazionale per l'università e la ricerca. Le emergenze del sistema*, Roma, 2013, p. 10.

si vede di seguito nella *Tab. 3 - Evoluzione della numerosità dei corsi di studio attivati*²⁵².

Tab. 3 – Evoluzione della numerosità dei corsi di studio attivati (val. assoluti)

	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
Corsi di laurea triennale	2.830	2.598	2.373	2.239	2.100	2.062
Corsi di laurea specialistica/magistrale (biennale)	2.416	2.353	2.205	2.089	1.990	1.952
Corsi di laurea specialistica/magistrale (a ciclo continuo)	273	275	278	293	291	300
Totale	5.519	5.226	4.856	4.621	4.381	4.324

Fonte: *Cun su dati Miur – Ufficio Statistica*

3.3. L’Istruzione universitaria in Italia: organizzazione, livello di partecipazione e il fenomeno dell’*overeducation*

In Italia l’istruzione universitaria si realizza in 96 istituti di istruzione superiore, suddivisi in 67 Università statali, di cui 9 scuole o istituti superiori a ordinamento speciale e 29 Università non statali, di cui 11 Università telematiche. Fanno parte del sistema dell’Istruzione di livello universitario dalla Legge di riforma n. 508/99 137 istituzioni di Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica/Afam statali legalmente riconosciute; pur rilasciando titoli equipollenti le istituzioni Afam sono separate dal sistema universitario sul piano normativo e dei sistemi informatici. Inoltre sono presenti due ulteriori

²⁵² *Ivi*, p. 12.

tipologie di istituzioni che rilasciano titoli equipollenti a quelli universitari: a) le Scuole superiori per mediatori linguistici (Ssml) che offrono corsi triennali e rilasciano titoli equipollenti alla laurea in scienze della mediazione linguistica, titolo del primo ciclo, rilasciata dall'università; b) gli istituti di specializzazione in psicoterapia che rilasciano diplomi di specializzazione in psicoterapia corrispondenti ai diplomi di specializzazione in psicologia e campi disciplinari affini, qualifiche del terzo ciclo, rilasciati dalle università.

L'istruzione superiore, universitaria e offerta dal settore Afam, si contraddistingue per autonomia e libertà sul versante sia dei programmi di insegnamento che dell'organizzazione dei corsi. L'articolo 33 della Costituzione italiana riconosce alle Università e alle Accademie di dotarsi di ordinamenti autonomi entro i limiti di legge. Per quanto riguarda l'Università il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca/Miur ha stabilito a livello nazionale le "classi di laurea" e di ciascuna gli obiettivi perseguiti e le relative attività formative da realizzare.

Nel rispetto della loro autonomia le Università emanano i regolamenti con decreto del Rettore approvato dal Miur, nel quale sono determinati: - la denominazione e gli obiettivi formativi dei corsi di studio, le attività formative previste nei curricula, i crediti stabiliti per ogni attività formativa, le modalità della prova finale per il conseguimento del titolo di studio; - l'organizzazione dell'attività didattica, in particolare gli obiettivi, i tempi e i modi con cui le strutture didattiche devono realizzare la programmazione, il coordinamento e la verifica dei risultati delle attività di formazione; - le procedure per l'attribuzione dell'attività didattica annuale ai professori e ai ricercatori; - le procedure per svolgere gli esami e la prova finale; - la valutazione del profitto dello studente nel rispetto dei criteri determinati a livello centrale; - la valutazione della preparazione iniziale dello studente e della qualità delle attività realizzate.

Il piano di studio è composto delle attività formative svolte per il conseguimento del titolo di studio: corsi di insegnamento, seminari,

esercitazioni e laboratori, attività didattiche in piccolo gruppo, tutorato, orientamento, tirocinio, tesi, attività di studio individuale. L'insegnamento avviene in lingua italiana; in molti istituti alcune attività formative come seminari, conferenze o corsi di studio sono anche in lingua straniera, in inglese.

I regolamenti di Ateneo stabiliscono le modalità di svolgimento delle attività didattiche nell'ambito della libertà di insegnamento dei docenti: le indicazioni metodologiche date sono suggerimenti, non vincolanti. In generale negli anni si è assistito al diffondersi negli Atenei dell'uso delle tecnologie, dei seminari, dei lavori di gruppo e di una maggiore interdisciplinarietà²⁵³. È previsto un sistema di crediti per il riconoscimento del carico di lavoro degli studenti. Un credito formativo universitario è uguale ad un minimo di 25 ore di lavoro a studente. I crediti formativi universitari (Cfu) sono la quantità di lavoro di apprendimento compreso lo studio individuale richiesto agli studenti: in un anno in media 60 crediti. La "struttura didattica" di accoglienza dello studente decide sul riconoscimento totale o parziale dei crediti acquisiti per consentire allo studente il proseguimento degli studi. Le Università possono riconoscere agli studenti partendo da criteri determinati, come Cfu, le competenze e le abilità professionali possedute e raggiunte attraverso attività di formazione di livello post-universitario. Ogni Ateneo stabilisce la tabella di conversione fra i voti assegnati dall'istituto e la scala di valutazione Ects. Per superare ogni anno accademico gli studenti devono raggiungere i crediti richiesti dal piano di studi previsto superando gli esami del piano stesso.

I percorsi universitari e i titoli conseguiti nel sistema universitario italiano, come sintetizzato nella *Fig. 2 – Articolazione universitaria in Italia*, sono:

➤ i 3 Cicli: il primo ciclo consiste in corsi di laurea della durata di 3 anni; il secondo ciclo prevede corsi di laurea magistrale della durata di 2 anni; il terzo ciclo è composto da corsi di specializzazione e dal dottorato di ricerca;

²⁵³ Indire - Unità italiana di Eurydice, *Il sistema educativo italiano*, cit..

➤ i Titoli acquisiti: laurea relativa al primo ciclo durante la quale occorre acquisire 180 Cfu e con cui si consegue il titolo di “Dottore”; la laurea magistrale relativa al secondo ciclo con l’acquisizione di 120 Cfu e con cui si consegue il titolo di “Dottore magistrale”; il Dottorato di ricerca, della durata di tre anni con cui si consegue il titolo di “Dottore di ricerca”; i Titoli conseguiti hanno *valore legale* ossia determinano *una certezza legale sul possesso da parte dei soggetti che li hanno conseguiti di una data preparazione culturale e professionale, risultante dalla conformità del corso di studio seguito agli standard fissati dall’ordinamento didattico nazionale. La certezza legale opera non solo nell’ordinamento didattico, consentendo il proseguimento degli studi, ma in tutto l’ordinamento giuridico nazionale, consentendo, ad esempio, la partecipazione a pubblici concorsi o l’esercizio di determinate professioni, previo il superamento di un esame di Stato (art. 33, Costituzione italiana).*

Fig. 2 - Articolazione universitaria in Italia

Primo ciclo	Secondo ciclo	Terzo ciclo
<p>Corsi di laurea di durata triennale. Si accede se in possesso del diploma di scuola secondaria rilasciato dopo 13 anni di scolarità e con superamento dell'esame di Stato. Per conseguire la Laurea lo studente deve acquisire 180 crediti; può essere richiesto un periodo di tirocinio e la discussione di una tesi.</p>	<p>A) Corsi di laurea specialistica/magistrale. Si accede se in possesso di una laurea o titolo comparabile straniero. Gli studi hanno durata biennale con l'acquisizione di 120 crediti. Il conseguimento della Laurea specialistica avviene con la discussione di una tesi di laurea.</p> <p>B) Corsi di Master universitario di I livello a cui si accede con la Laurea, della durata minima di un anno (almeno 60 crediti).</p>	<p>A) Corsi di Dottorato di ricerca. Si è ammessi se in possesso di una Laurea specialistica/magistrale e il superamento di un concorso. Della durata minima di tre anni, al dottorando si richiede la stesura di una tesi originale di dottorato di ricerca e la discussione in un esame finale.</p> <p>B) Corsi di Master universitario di II livello. Si accede con una Laurea specialistica/magistrale, della durata minima annuale (almeno 60 crediti).</p>

Il conseguimento del titolo di studio universitario di primo livello avviene sostenendo una prova finale individuale davanti ad una commissione d'esame: l'ammissione alla prova è possibile se si sono superati gli esami previsti dal piano di studio specifico acquisendo 180 crediti formativi universitari che sono

uguali a tre anni di studio del primo ciclo di studio corrispondente alla “laurea triennale”. Superata la prova finale il titolo acquisito può dare accesso agli esami di Stato per l’abilitazione alla professione il cui superamento consente l’iscrizione al relativo albo professionale di varie professioni, ad esempio dottori agronomi, architetti, ingegneri, avvocati.

Il regolamento di Ateneo stabilisce le procedure per il rilascio della certificazione formale e del Supplemento al diploma ossia una relazione informativa su modelli previsti e condivisi dai Paesi europei che riporta gli aspetti principali del curriculum specifico dello studente per il conseguimento di un determinato titolo; attraverso convenzioni dedicate le istituzioni possono rilasciare titoli di studio in modo congiunto con altre istituzioni italiane e straniere abilitate al rilascio dei titoli di studio di corrispondente livello riconosciuti dall’ordinamento italiano e nell’ambito della disciplina comunitaria ed internazionale. La normativa nazionale prevede che la votazione degli studenti si esprima in trentesimi per ciascun esame (una scala di 0-30, con un voto minimo di 18) e in cento decimi per la prova finale (scala 0-110, con 66 come voto minimo); al valore massimo di votazione delle due scale può aggiungersi la lode come nota di particolare merito. Chi consegue il titolo del primo ciclo presso l’Università può accedere al secondo ciclo.

I programmi universitari del secondo ciclo sia “biennali” che “a ciclo unico” portano al conseguimento di una “laurea magistrale”. I programmi universitari a ciclo continuo riguardano gli studi in medicina e chirurgia, farmacia, veterinaria, odontoiatria, giurisprudenza, scienze della formazione primaria: organizzati in un unico ciclo dai 5 ai 6 anni per 300-360 crediti formativi universitari portano al diretto conseguimento del titolo di “laurea magistrale a ciclo unico”. Per conseguire il titolo universitario di secondo livello o laurea magistrale lo studente deve superare una prova finale davanti ad una commissione di esame presentando una tesi originale sotto la guida di un relatore: l’ammissione avviene con il superamento di tutti gli esami previsti dal

piano di studi per un totale di 120 crediti, 300-360 per i programmi a ciclo continuo.

Le Università possono ampliare l'offerta formativa progettando e organizzando corsi orientati all'approfondimento scientifico in alcuni campi o all'aggiornamento professionale normalmente della durata di alcuni mesi, nell'ambito del filone della formazione permanente e continua; i titoli e/o i requisiti di accesso sono definiti direttamente dalle Università. Alla conclusione del percorso, normalmente corrispondente a meno di 60 crediti formativi, le Università rilasciano un'attestazione di frequenza o un diploma specifico per campo disciplinare/settore professionale e per Università.

Nell'ambito del secondo ciclo le Università possono offrire anche Master di I livello della durata minima di un anno per 60 Cfu: sono corsi di perfezionamento scientifico e di alta formazione successivi al conseguimento della laurea, che non permettono l'accesso ai corsi del terzo ciclo universitario.

Nell'ambito del terzo ciclo le Università offrono corsi di Dottorato di ricerca con l'intento di fornire le competenze utili all'esercizio dell'attività di ricerca altamente qualificata. I corsi di dottorato di ricerca sono accreditati dal Miur su parere dell'Anvur, stabilendo le modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi e i criteri per la loro istituzione. Nel rispetto di tali criteri nazionali, le Università accreditate definiscono le modalità di accesso e di conseguimento del titolo, gli obiettivi, il programma di studio, la durata, la frequenza, il numero, l'importo e il conferimento di borse di studio; al dottorato accedono per concorso coloro in possesso della laurea magistrale; i corsi possono essere istituiti anche da consorzi tra università o tra università ed enti di ricerca pubblici e privati di alta qualificazione con rilascio finale del titolo a cura delle università. Ciascun dottorato ha un proprio corpo docenti e un coordinatore e gli studenti sono seguiti da un tutor secondo modalità decise dall'Ateneo. Gli studenti sono valutati sulla base di una tesi di ricerca che contribuisce all'avanzamento di conoscenze e di metodologie nel campo di indagine scelto; valutata da almeno due docenti qualificati per l'ammissione alla discussione

pubblica, la tesi viene presentata ad una commissione prescelta dall'Università. A conclusione del corso di dottorato viene conferito il titolo accademico di dottore di ricerca o PhD.

Oltre al dottorato le Università offrono anche: master universitario di II livello, della durata minima di un anno per 60 Cfu, di perfezionamento scientifico e alta formazione successivi alla laurea magistrale; diploma di specializzazione della durata variabile di 2-6 anni, da 120 a 360 Cfu, per fornire conoscenze e competenze per esercitare determinate attività professionali. In generale il titolo di master di primo e di secondo livello non permette di accedere ai corsi di dottorato.

I corsi relativi al primo, secondo e terzo ciclo universitario offrono differenti sbocchi professionali di cui si mette al corrente lo studente attraverso la struttura didattica dedicata in seno ai diversi corsi di studio attraverso mirate attività di formazione e di orientamento e inserimento al lavoro. A tali fini le Università stipulano convenzioni con imprese o la costituzione di consorzi prevedendo borse di studio, stage e tirocini. L'orientamento al lavoro è tra le attività garantite dalle Università; al riguardo molte università hanno costituito un "ufficio stage". Lo stage si realizza all'interno di progetti di orientamento e di formazione e attraverso convenzioni tra l'Università e vari soggetti come le imprese, le Parti sociali, le istituzioni pubbliche. Durante lo stage sono previsti un'assicurazione a favore dei tirocinanti, la presenza di un tutor responsabile didattico-organizzativo e il riconoscimento di un valore come Cfu.

Nell'ambito della normativa prevista per il mercato del lavoro con la creazione delle "Agenzie per il lavoro" e del portale "Cliclavoro" presso il Ministero del lavoro e delle politiche sociali si sono stabiliti i criteri e gli adempimenti in carico alle Università per tenere un ruolo di intermediazione tra studenti e mercato del lavoro. Infatti le Università in attuazione all'art. 29 della Legge n. 111/15.7.2011 intitolato "Liberalizzazione del collocamento e dei servizi" che allarga la platea dei soggetti autorizzati all'attività di intermediazione, svolgono un ruolo attivo per l'inserimento nel mercato del

lavoro dei propri utenti, rendendo “pubblici gratuitamente accessibili sui relativi siti istituzionali i *curricula* dei propri studenti dalla data di immatricolazione fino ad almeno dodici mesi successivi alla data del conseguimento del titolo di studio”.

In Italia, secondo i dati Eurostat²⁵⁴, il livello di istruzione terziaria della popolazione 30-34enne in Italia è nel 2013 del 22,4%. Rappresenta la quota più bassa in Europa dopo Romania (22,8%), Croazia (25,9%) e Malta (26%), pur rilevando nel confronto 2004-2013 un progressivo *trend* positivo di partecipazione, passando rispettivamente dal 15,6% al 21,7%; segno, in un decennio, della presenza nel Paese di un capitale umano qualificato.

Nella comparazione negli anni 2004-2012 (Istat, 2014)²⁵⁵ si evidenzia il quadro nazionale distinto per Regioni e Ripartizione regionale delle incidenze e dei *trend* di partecipazione dei 30-34enni all’istruzione terziaria con conseguimento del titolo di studio formale, come si vede nella *Tab. 4 - Popolazione in età 30-34 anni che ha conseguito un titolo di studio universitario per Regione – Anni 2004-2012*.

A livello territoriale le Regioni presentano valori dell’indicatore percentuale omogeneo. Nel Centro-Nord ad eccezione della Valle d’Aosta e del Veneto l’indicatore si posiziona in tutte le Regioni al di sopra della media assumendo il valore più alto in Emilia Romagna, il 28,6%: in tale Regione la percentuale dei giovani con titolo di studio universitario aumenta di circa 11 punti percentuali dal 2004 al 2012 quando era pari al 17,8%. In Sardegna, in Sicilia e Campania la quota di 30-34enni con istruzione universitaria assume quote contenute e inferiori al 17%. Nel Mezzogiorno Abruzzo e Molise segnalano risultati superiori alla media, rispettivamente il 22,3% e il 23,9%.

²⁵⁴ Eurostat, *Europe 2020 education indicators in the UE28 in 2013*, Bruxelles, 2014, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-11042014-AP/EN/3-11042014-AP-EN.PDF [15.5.2014]. Eurostat, *Europe 2020 education indicators in the EU28 in 2013*, Eurostat Newsrelease, 57/2014, 11.4.2014.

²⁵⁵ Istat, *Rapporto ‘Noi Italia 2014’*, cit., p. 79.

Tab. 4 - Popolazione in età 30-34 anni che ha conseguito un titolo di studio universitario per Regione – Anni 2004-2012 (valori e differenze percentuali)

REGIONI RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Differenze 2004-2012
Piemonte	15,6	16,6	18,2	20,2	18,1	17,9	20,1	20,4	22,2	6,5
Valle d'Aosta/ <i>Vallée d'Aoste</i>	12,8	15,8	15,9	18,3	18,8	15,0	15,8	18,0	19,0	6,2
Liguria	18,4	16,3	21,4	21,1	22,1	23,7	24,8	23,5	27,5	9,1
Lombardia	17,0	18,6	19,6	20,0	20,9	21,7	22,8	22,4	23,3	6,3
Trentino-Alto Adige/ <i>Südtirol</i>	13,6	15,1	16,7	17,2	17,9	18,0	22,1	25,2	24,4	10,7
<i>Bolzano/Bozen</i>	12,7	13,9	15,0	13,7	13,7	14,3	21,5	23,7	22,3	9,6
<i>Trento</i>	14,6	16,4	18,5	20,6	21,9	21,5	22,7	26,7	26,5	11,9
Veneto	14,8	16,1	17,1	16,8	17,0	17,3	18,6	21,0	21,4	6,6
Friuli-Venezia Giulia	16,9	19,3	22,2	21,4	19,7	18,4	19,6	20,7	23,1	6,2
Emilia-Romagna	17,8	19,9	19,7	21,5	21,8	22,6	20,8	23,6	28,6	10,8
Toscana	15,4	18,2	16,5	18,6	23,0	20,0	20,8	21,9	23,0	7,6
Umbria	20,7	20,0	20,8	20,2	19,5	22,5	25,6	25,5	25,5	4,8
Marche	16,3	19,5	22,6	22,5	20,1	19,8	25,1	24,3	22,4	6,1
Lazio	21,1	22,2	20,9	25,8	25,5	25,6	26,2	23,1	25,0	3,9
Abruzzo	16,5	20,1	21,8	20,9	22,0	21,7	20,9	25,8	22,3	5,8
Molise	17,3	19,5	22,2	22,0	23,9	21,5	24,4	23,9	23,9	6,6
Campania	13,0	14,2	13,9	14,0	14,2	12,9	12,9	14,7	16,6	3,6
Puglia	11,5	13,2	14,1	14,0	15,4	13,8	15,4	15,5	18,4	6,9
Basilicata	13,0	14,4	16,2	18,7	20,2	21,2	19,8	17,1	21,1	8,1
Calabria	13,5	13,3	15,8	17,3	19,2	21,3	19,2	17,2	18,5	5,0
Sicilia	12,8	13,6	13,7	14,0	14,3	13,7	14,6	15,5	16,6	3,8
Sardegna	12,5	10,6	13,2	12,6	17,0	15,5	16,8	17,6	15,6	3,0
Nord-ovest	16,7	17,9	19,4	20,1	20,2	20,8	22,2	21,9	23,3	6,6
Nord-est	16,0	17,8	18,6	19,1	19,2	19,5	19,8	22,3	24,6	8,6
Centro	18,7	20,4	19,7	22,7	23,6	22,8	24,3	23,1	24,1	5,5
Centro-Nord	17,1	18,6	19,2	20,6	20,9	21,0	22,1	22,4	23,9	6,9
Mezzogiorno	12,9	13,9	14,7	14,9	16,0	15,2	15,6	16,4	17,7	4,7
Italia	15,6	17,0	17,7	18,6	19,2	19,0	19,8	20,3	21,7	6,0

Fonte: Istat, *Rilevazione sulle forze lavoro*

Le Università e i Consorzi universitari svolgono un ruolo importante nell'avvicinare i giovani al mercato del lavoro per un vantaggioso posizionamento occupazionale.

Come si è già evidenziato, i giovani che decidono di investire sulla propria formazione, acquisendo un titolo di istruzione universitario, riescono ad ottenere risultati migliori rispetto a chi entra nel mercato del lavoro con un diploma di scuola secondaria: infatti mostra tempi di ricerca più bassi e un rischio di uscita dalla condizione di occupato minore rispetto a chi possiede un livello di istruzione inferiore.

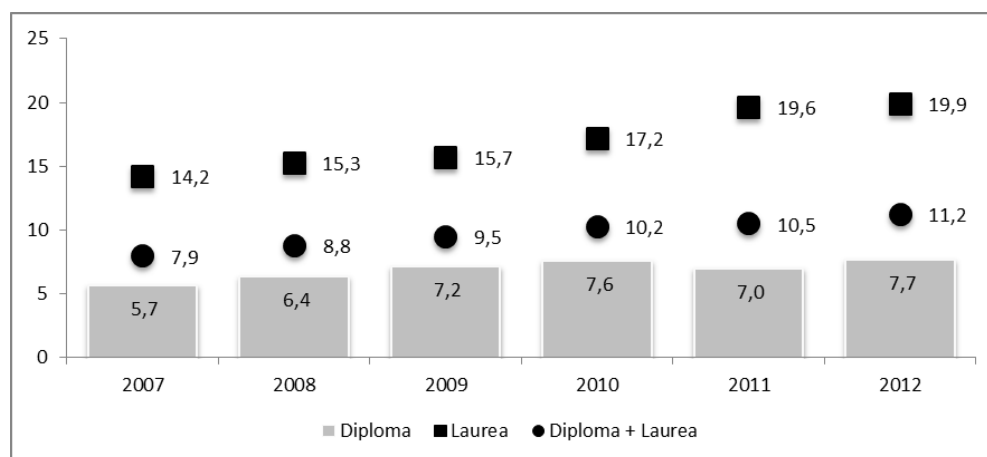
Nello stesso tempo si assiste sia in Europa che in Italia ad un processo di ricollocazione della forza lavoro verso profili professionali più bassi con aumento quindi della quota di occupati che svolgono lavori per i quali di solito è richiesto un titolo di studio inferiore: il fenomeno della sovra-istruzione (*overeducation*) “ossia la condizione che caratterizza le persone che si trovano a ricoprire lavori per i quali, generalmente, si richiede un titolo di studio inferiore a quello posseduto”²⁵⁶.

Come mostra la *Fig. 3 - Percentuale di occupati 15-64enni overeducated per titolo di studio. Anni 2007-2012*, nel 2012 la percentuale dei sovra-istruiti tra laureati e diplomati sfiorava il 20%, sei anni prima superava di poco il 14%.

Tale fenomeno fa emergere la necessità sia di riadeguare le competenze presenti nel mercato del lavoro, sia di intraprendere strategie di innovazione e di crescita della competitività di impresa.

²⁵⁶ Isfol, *Rapporto Isfol*, cit., p. 90.

Fig. 3 - Percentuale di occupati 15-64enni *overeducated* per titolo di studio. Anni 2007-2012



Fonte: elaborazioni Isfol su dati Istat- Rcfl, media 2007-2012

3.4. Il Repertorio delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia 2014: dalla lettura trasversale dei risultati l'impegno dell'Università

La ricerca nazionale *Repertorio delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia 2014*²⁵⁷, in coerenza con le finalità del *Progetto italiano Implementazione dell'Agenda europea per l'Adult Learning 2012-2014* coordinato dall'Isfol, ha mirato a valorizzare quanto realizzato nei territori e ha previsto alla ricerca *on desk* quella sul campo attraverso la partecipazione delle istituzioni e degli operatori interessati.

²⁵⁷ G. Spagnuolo, *Il repertorio di esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia: analisi trasversale ed elementi chiave emersi*, in Isfol, *I risultati del Progetto IT-Implementation of the European Agenda for Adult Learning*, Roma, 2014, <http://adultlearning.isfol.it/>.

La lettura trasversale delle 65 esperienze rilevanti selezionate e presenti nel *Repertorio delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia*²⁵⁸ ha evidenziato determinati elementi chiave indispensabili alla costruzione di un sistema di apprendimento permanente per gli adulti, in particolar modo segnalando un ruolo attivo significativo svolto dalle Università.

I caratteri trasversali emersi sono stati:

-l'“attenzione alle esigenze dell'utenza adulta”, per cui la formazione è inserita in un processo globale di cura o “presa in carico” della persona in termini di accoglienza/orientamento/follow-up/pre-inserimento o inserimento lavorativo; è presente in tutte le esperienze rilevate nei sistemi dell'istruzione, della formazione professionale, dell'Associazionismo, dell'Alta formazione.

-La “tendenza a prevedere “punti organizzativi di sintesi” nel contatto con l'utenza” che soddisfino in modo integrato le diverse esigenze espresse dagli adulti; risulta evidente la costruzione nel tempo di una “cultura organizzativa basata sul lavoro di squadra e sull'orientamento alla qualità” anche attraverso la realizzazione di sperimentazioni e la costituzione di Comitati di indirizzo o Gruppi tecnici di coordinamento.

-La “presenza di *leadership* di tipo istituzionale o professionale” nell'impiantare azioni di sistema efficaci e funzionanti sul piano programmatico-amministrativo e nel consolidamento di partenariati territoriali alimentate nel tempo e su progetti integrati.

-L'“utilizzo di risorse finanziarie diversificate” derivanti da: Fondi strutturali (Fse, Fei, Fesr); nazionali (Progetti nazionali: Miur, Mlps Ministero dell'interno, Ministero della giustizia); regionali e comunali, auto-finanziamenti o privati.

-L'“attenzione ai costi della formazione” che passa attraverso una razionalizzazione dell'offerta rispetto alle priorità di intervento (come per

²⁵⁸ *Ivi*.

esempio gli interventi formativi rivolti ai migranti). Nel caso dell'istruzione, del terzo settore e del volontariato sociale si garantisce la gratuità delle attività formative, in particolar modo per i target più svantaggiati o a marginalità sociale.

-La “pratica di una cultura di rete”: dalle esperienze emerge come la potenzialità di riuscita delle iniziative deriva dall'opportunità di lavorare in rete, una rete costruitasi negli anni e che consente di offrire alcuni servizi di “accompagnamento” per accedere alle iniziative di istruzione e formazione quali l'orientamento e il ri-orientamento verso percorsi mirati di studio e di qualificazione, in alcuni casi anche considerando le esigenze provenienti dalle aree rurali o periferiche del territorio o ancora collaborando con enti territoriali regionali o datoriali per la realizzazione di corsi di formazione rivolti a disoccupati/inoccupati/persone in mobilità.

-La “risposta dell'istruzione e della formazione ad alcune emergenze nazionali nei riguardi di alcuni target socialmente vulnerabili” quali: migranti, detenuti, giovani adulti usciti precocemente dal sistema scolastico-formativo. Rispetto ai migranti, si sono condivise a loro favore specifiche norme tra Ministero dell'istruzione e Ministero dell'interno²⁵⁹ per acquisire le competenze linguistiche, favorire l'inserimento sociale e la riconversione professionale attraverso il riconoscimento delle competenze possedute. Rispetto agli adulti detenute/detenuti, a favore dei quali è stato siglato un Protocollo di intesa tra il Ministero dell'istruzione e il Ministero della Giustizia²⁶⁰, le esperienze mostrano il ruolo svolto dalla “scuola in carcere”, sezioni distaccate dei Ctp/Cpia e degli Istituti scolastici, in stretta

²⁵⁹ Decreto del Ministero dell'Interno del 4.6.2010 recante “*Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, al cui superamento è subordinato il rilascio del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo*”; Decreto del Presidente della Repubblica n. 1179/2011 *Regolamento concernente la disciplina dell'Accordo di integrazione tra lo Stato e lo straniero*.

²⁶⁰ Protocollo di intesa tra Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e il Ministero della Giustizia su un “Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli Istituti penitenziari” per la “promozione dell'integrazione e di pari opportunità nei percorsi scolastici all'interno delle strutture penitenziarie” siglato il 23.10.2012.

collaborazione con il Centro penitenziario ai fini del rientro in formazione e di un'educazione alla cittadinanza, anche in collaborazione con le Università. Rispetto ai giovani usciti precocemente dal sistema scolastico formativo le esperienze mostrano l'attenzione da parte dei sistemi dell'istruzione e della formazione professionale a ri-motivare il giovane al rientro in formazione puntando sulla flessibilità e sulla riduzione del percorso scolastico-formativo, sulle azioni di orientamento e sostegno da parte di tutor e mentori, sulla certificazione di crediti formativi per le transizioni da un sistema formativo all'altro, sul monitoraggio costante sulla qualità didattica.

-La “presenza di prototipi organizzativi e didattico-formativi nel campo dell'istruzione, della formazione e dell'alta formazione” nel proporre un modello per la supervisione di tutte le fasi di implementazione e promozione del percorso scolastico-formativo: dall'analisi della domanda del territorio ai bisogni formativi dell'utenza, alla progettazione didattica modulare alla valutazione dei risultati e certificazione delle competenze, alla comunicazione e diffusione; come ancora nelle esperienze realizzate dagli enti locali si rileva un'architettura organizzativa e amministrativa progettata *ad hoc* per l'impianto del sistema di apprendimento degli adulti; o la descrizione puntuale del processo di riconoscimento dei crediti per favorire il rientro in formazione di adulti a bassa scolarità, e nel campo dell'università: è il caso dell'“Atlante delle professioni” dell'Università di Torino, con il disegno della progettazione e della realizzazione di uno strumento informativo per l'inserimento lavorativo aggiornabile nel rapporto con le imprese; del “Progetto SO.NET.T.O-*Social NETwork for Tourism Operators*” dell'Università di Foggia, con la progettazione e l'impianto di un sistema interattivo transfrontaliero di formazione al turismo.

-L'“emergere di un ruolo attivo delle Università e del sistema della Ricerca e innovazione” nell'erogazione di alcuni servizi: servizi di orientamento e *job-oriented*, di bilancio e di certificazione delle competenze, realizzazione di percorsi di qualificazione e di interventi di educazione alla cittadinanza; come

nelle esperienze “Percorsi di bilancio delle competenze” e “Donne, politica e istituzioni: itinerari formativi per la cultura di genere e le buone prassi nelle pari opportunità” dell’Università di Foggia; “Imparare a trovare lavoro attraverso la narrazione di storie digitali” e “FREE-*Fundamental Rights Education in Europe*” dell’Università di Firenze; “Orientamento, tutorato e *job placement*” dell’Università di Torino. Inoltre alcune esperienze mostrano la realizzazione di percorsi di qualificazione per occupati. Il sistema della Ricerca e dell’Innovazione nelle esperienze rilevate sostiene e progetta l’uso delle tecnologie anche nella didattica; contribuisce concretamente al trasferimento di conoscenze e competenze specialistiche per l’innovazione ai fini dello sviluppo territoriale specialmente in presenza di Piccole e Medie Imprese: sono le esperienze rilevanti “SINAPSI”-Simulazioni interattive per l’apprendimento di *skill* individuali” del Centro Nazionale delle Ricerche/CNR e “Progetto Gran Sasso in rete per l’alta formazione” dell’Istituto nazionale di fisica nucleare/Laboratori nazionali del Gran Sasso.

-L’“attenzione alla qualità didattica e l’uso ICT”: nelle esperienze rilevanti la qualità si evidenzia, oltre che nel rispetto delle fasi tipiche della costruzione del percorso formativo (dall’analisi dei bisogni, alla progettazione, realizzazione e verifica finale) anche nella scelta di metodologie didattiche interattive che tendenzialmente prevedono l’integrazione di metodi tradizionali d’aula con metodologie “oltre l’aula” o l’uso Ict in alcune sezioni del percorso (per es. attraverso la fruizione di alcuni moduli didattici *on line*) all’interno di ambienti di apprendimento aperti e integrati tra metodologie tradizionali e non (modello di *blended learning*). In ogni caso si utilizzano in prevalenza metodologie didattiche utili a privilegiare la soggettività ed i contesti di apprendimento degli adulti. Nelle esperienze rilevanti la qualità in termini di efficacia del percorso formativo svolto si esprime nelle verifiche *in itinere* e finali importanti ai fini della attestazione dei crediti formativi acquisiti in prospettiva per l’innalzamento del livello di istruzione o per il rientro in formazione.

-La “presenza di fatto nei territori di una comunità di pratica” costituitasi nel

tempo e composta dagli operatori, dai docenti e dai formatori delle reti di Ctp/Cpia, di scuole, di Enti/Associazioni, di imprese, da ruoli dirigenziali e funzionari attivi e promotori di azioni integrate ed innovative nel campo formale e non formale dell'apprendimento degli adulti. I vari interlocutori hanno imparato a tessere reti di relazioni nei confronti del territorio sul quale agiscono, promuovendo alleanze – da quelle istituzionali, a quelle professionali a quelle personali – con i diversi soggetti locali e spesso sotto la spinta economico-finanziaria di Fondi nazionali, locali e dal Fondo sociale europeo. Sono utilizzati vari dispositivi formali quali ad esempio la convenzione, il protocollo di intesa, l'accordo quadro e seguendo modelli/*format* comuni fruibili in rete, sui portali istituzionali dei diversi attori cooperanti.

Nella rilevazione delle esperienze rilevanti sono emerse alcune dimensioni di analisi; tra queste:

- l'integrazione tra i sistemi Istruzione e Formazione professionale per il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica;
- la progettazione di percorsi di istruzione in un sistema integrato di accoglienza, orientamento e validazione dell'apprendimento non formale ed informale;
- la progettazione di percorsi di orientamento al lavoro e all'istruzione superiore;
- la flessibilità organizzativa e didattico-formativa dei percorsi di apprendimento in età adulta.

In particolare emerge il ruolo importante delle Università nella progettazione e nella realizzazione di una serie di servizi rivolti agli adulti; le esperienze infatti descrivono: servizi di orientamento e *job-oriented*, servizi di bilancio e di certificazione delle competenze, servizi di *job-placement*, percorsi di qualificazione per occupati in presenza e in modalità *e-learning*, interventi di educazione alla cittadinanza.

L'obiettivo strategico perseguito è innalzare il numero degli adulti che partecipano alle attività di apprendimento permanente e la percentuale di

giovani adulti 30-34enni in possesso di un titolo terziario (il 40% secondo gli obiettivi di “Europa 2020”²⁶¹) favorendo la costruzione di alleanze e partenariati tra università e soggetti del territorio quali imprese, agenzie formative, infrastrutture culturali, associazioni professionali e del volontariato sociale, Regioni ed Enti locali. E questo entro un contesto normativo²⁶² che individua l’università quale componente di rilievo nella realizzazione del *sistema integrato di apprendimento permanente* nel nostro Paese.

L’Unione europea, attraverso vari Documenti e orientamenti (*ved. Cap. 1, par. 1.3. L’Europa e l’apprendimento permanente: dal Memorandum 2000 all’Agenda europea rinnovata per l’apprendimento degli adulti 2011*), ha sollecitato gli Stati membri ad avviare un dibattito con tutti gli attori istituzionali ed economico-sociali sulla necessità e l’opportunità che le Università si aprano ad una platea più ampia di utenza dialogando con altri sistemi formativi.

Nell’arco di questi anni si è assistito ad un incremento della domanda di formazione universitaria da parte degli adulti: un fenomeno quantitativamente evidente che quindi non sarebbe collegato solo a finalità compensatorie o di recupero (studenti adulti ritardatari o fuori corso) ma ad altri caratteri qualitativi relativi ad esigenze soggettive della persona adulta in apprendimento. Infatti si intraprende il percorso di studio universitario per il desiderio di favorire un proprio cambiamento, un “rimettersi in gioco” mirando al proprio sviluppo personale oltreché professionale in un percorso di apprendimento lungo tutto il corso della vita.

L’individuo è sempre un soggetto in apprendimento perché vive in relazione al contesto e agli altri entro un tessuto di relazioni che acquistano o hanno acquistato significati utili al proprio cambiamento personale, professionale e

²⁶¹ Commissione europea, *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva*, cit.

²⁶² Legge n. 92, 28.6.2012, *Disposizioni in materia di riforma del lavoro in una prospettiva di crescita*, cit.; *Accordo tra Governo, Regioni e Enti locali: Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l’apprendimento permanente*, cit.

sociale. È nell'esperienza, in particolare attraverso la "riflessività", che gli adulti realizzano la "costruzione di senso" e l'"attribuzione di significati" proveniente dalle situazioni reali; in tal modo agendo sul cambiamento dei propri assunti epistemologici e operativi adottati fino a quel momento per orientarsi nel mondo.

Il contesto diviene un luogo importante per il proprio apprendere: le Università possono rappresentare un contesto favorevole all'apprendimento, all'"apprendere ad apprendere".

Anche sul versante dell'efficacia dell'offerta e dei servizi erogati, la Commissione europea invita gli Stati membri ad aggiornare i sistemi di qualità per migliorare le prestazioni delle Università e delle Istituzioni di formazione professionale. Nel *Report on progress in quality assurance in higher education* del 28 gennaio 2014²⁶³ la Commissione sottolinea come, nonostante i progressi compiuti, siano necessari ulteriori riforme per garantire una "cultura della qualità" idonea a fronteggiare le importanti sfide poste dalla globalizzazione, dall'innovazione tecnologica e da un allargamento della platea dell'utenza che sempre più coinvolge, oltre a giovani studenti, target di adulti in cerca di maggiore alfabetizzazione e riqualificazione.

Il *Rapporto* europeo incoraggia l'utilizzo di sistemi di qualità più efficienti e trasparenti per gli utilizzatori, al fine di realizzare, tra gli altri, i seguenti obiettivi:

- favorire secondo la Strategia UE2020 la crescita numerica dei laureati per ridurre sempre più il *gap* di competenze;
- supportare le strategie nazionali e istituzionali verso la promozione della valorizzazione della qualità dello *staff* docente;

²⁶³ European Commission, *Report on progress in quality assurance in higher education, Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the Regions, Bruxelles, 28.1.2014, http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/doc/quality_en.pdf [15.5.2014].*

- accrescere l'internazionalizzazione e il processo di riconoscimento dei titoli a livello europeo.

A tal proposito spinge alla promozione di *partnership* a livello regionale tra le università e le autorità locali, coinvolgendo in particolare i rappresentanti dell'associazionismo e delle parti sociali.

In tal senso le università rivestono un ruolo importante e di “servizio” nel progettare in modo condiviso proposte formative rivolte alle istituzioni, alle imprese, ai differenti gruppi sociali in particolare a livello territoriale come disoccupati o soggetti a rischio di esclusione sociale.

Ciò dovrebbe portare alla costruzione di reti nazionali e territoriali utili alla collaborazione tra università e i diversi attori coinvolti nel sistema di apprendimento degli adulti: in tale logica si muove la Legge 92/2012 “*Disposizioni in materia di riforma del lavoro in una prospettiva di crescita*”²⁶⁴ e l'Accordo tra Governo, Regioni e Enti locali: *Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali*, approvato in Conferenza unificata Stato-Regioni nella seduta del 10.7.2014²⁶⁵.

²⁶⁴ Legge n. 92, 28.6.2012, *Disposizioni in materia di riforma del lavoro in una prospettiva di crescita*, cit..

²⁶⁵ *Accordo tra Governo, Regioni e Enti locali: Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali*, cit..

Capitolo 4

Adulti all'Università: sfide e opportunità

4.1. Le sfide per l'educazione verso un progetto di formazione integrale della persona

Le trasformazioni sociali rivenienti dai fenomeni di globalizzazione e internazionalizzazione hanno creato situazioni di disagio sociale e una diversa distribuzione delle risorse disponibili (non esclusivamente finanziaria) facendo maturare, secondo diversi autori, nel campo sociale ed economico, processi di polarizzazione (ricchi/poveri, istruiti/non istruiti) tra inclusi ed esclusi, di disuguaglianza sociale e rischio di povertà (anche nel campo educativo) agendo sul benessere e sulla qualità della vita degli individui in Europa e in Italia.

In Italia rilevazioni nazionali evidenziano marcate disuguaglianze in termini di equità intergenerazionale e di qualità della vita, un aumento della disoccupazione, sacche di povertà progressivamente in aumento non esclusivamente per motivi economici, ma anche sul piano culturale e relazionale.

L'incertezza e la complessità sono ormai elementi strutturali della società e definiscono/ridefiniscono gli spazi e i confini dell'agire umano a livello individuale e istituzionale e quindi diviene necessario abituare a "educare alla pluralità di prospettive"; come sostiene Franca Pinto Minerva:

Solo la capacità di decentramento, cioè la capacità di uscire dal proprio modo di guardare e di interpretare il mondo, rende possibile la comprensione e l'ascolto, l'apertura e la solidarietà, e rende concretamente operativi il rispetto e il dialogo, il confronto e lo scambio con l'alterità su un piano di autentica parità. Più versioni del mondo, più lingue, più intelligenze sono

*dunque la premessa per un pensiero trans-culturale in grado di confrontarsi con la complessità del reale*²⁶⁶.

Al processo di decostruzione deve seguire un processo di costruzione di un nuovo pensiero “premesse di una differente cultura in cui trovi valorizzazione la pluralità delle intelligenze, degli approcci intellettuali e delle sperimentazioni esistenziali”²⁶⁷.

È in fondo l’invito a pensare a un rinnovamento di noi stessi nel rapporto con l’altro, nel vivere autenticamente come persone.

Comprendere l’altro e di conseguenza comprendere noi stessi come una “forma di vita”, un “mondo possibile” costruito a partire da analogie e differenze, ci conduce verso una “antropologia delle possibilità” come quella abbozzata da Ludwig Wittgenstein nelle sue *Ricerche filosofiche*²⁶⁸. Una antropologia che non afferma che l’altro è uguale a me, ma:

*piuttosto che io non sono l’altro e che comprendo me stesso in relazione all’altro come unico altro possibile, per comparazione e differenza [...] attraverso l’invenzione dell’altro [...] secondo una concezione contrastiva, non simmetrica, dell’identità*²⁶⁹. [...] *Inventare l’altro è comprendere se stesso come vivente in un mondo del quale possono essere delineati i contorni per contrasto con quello dell’altro*²⁷⁰

Stiamo fronteggiando un periodo di crisi epocale pur provando a perseguire un obiettivo di crescita sostenibile e aperta a tutti e questo influenza le politiche e i sistemi dell’istruzione e della formazione.

²⁶⁶ F. Pinto Minerva, *L’intercultura*, cit., p. 19.

²⁶⁷ *Ibid.*

²⁶⁸ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino, 1983; ed. orig. *Philosophische Untersuchungen*, 1953.

²⁶⁹ M. Kilani, *L’invenzione dell’altro. Saggi sul discorso antropologico*, Edizioni Dedalo, Bari, 1997, p. 23. L’Autore si riferisce al testo di Silvana Borutti, *La rappresentazione tra logica e esperienza: le ragioni filosofiche dell’antropologia di Wittgenstein*, in U. Fabietti (a cura di), *Il sapere dell’antropologia*, Mursia, Milano, 1993, pp. 241-262.

²⁷⁰ *Ivi*, p. 24

Martha Nussbaum²⁷¹ ci invita a distinguere tra “l’istruzione orientata al profitto” e “l’istruzione per una cittadinanza più inclusiva” o “educazione alla cittadinanza democratica” come la definisce. Solo in quest’ultimo caso si lavora al pieno sviluppo della persona attraverso il potenziamento delle “capacità intellettuali di riflessione e di pensiero” che porterà - prosegue la studiosa - a cogliere i problemi dell’altro e quindi superare le tante divisioni che ogni società racchiude.

Quali allora le capacità utili a promuovere una democrazia all’insegna dell’umanità (“democrazia umana”) sensibile verso l’altro, volta a garantire le giuste opportunità di “vita, libertà e ricerca della felicità”?

Nussbaum ne individua alcune:

- capacità di ragionare sui problemi politici che riguardano la nazione, di esaminare, riflettere, discutere e giungere a conclusioni senza delegare alla tradizione o all’autorità;
- capacità di riconoscere nei concittadini persone con pari diritti, per quanto possano essere diversi per razza, religione, genere e orientamento sessuale: di guardare a loro con rispetto, in quanto fini, non in quanto strumenti da manipolare per il proprio tornaconto;
- capacità di raffigurarsi la varietà dei problemi della vita umana così come essa si svolge: di pensare l’infanzia, l’adolescenza, i rapporti familiari, la malattia, la morte tenendo presente le storie personali non esclusivamente dati statistici;
- capacità di considerare la propria nazione quale parte di un ordine mondiale complesso, entro cui le diverse problematiche richiedono una discussione transnazionale per la loro soluzione.

I processi di istruzione e formazione non possono non tener conto della:

- dimensione esistenziale dell’adulto nell’attuale contesto di incertezza e di precarietà presente nei sistemi sociali e nel mercato del lavoro adoperandosi

²⁷¹ M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, cit..

per promuovere lo sviluppo personale e la ricerca di autorealizzazione, la capacità di affrontare i cambiamenti di vita e di lavoro sempre più diversi e repentini;

- domanda personale e sociale per cui acquista importanza mirare ad un “progetto di formazione integrale” per la valorizzazione e il benessere complessivi della persona: non solo quindi il suo diritto allo studio o al lavoro, ma l’esercizio consapevole del diritto di partecipazione attiva alla società.

Si tratta, come ci ricorda Franco Pinto Minerva, di:

*lavorare per la costruzione di un “pensiero nomade e migrante”, capace di spostarsi tra idee diverse, di capire le differenze, di cercare la possibili connessioni e integrazioni, di coniugare dialetticamente insieme identità e alterità, particolarità e universalità, uguaglianza e differenza, vicino e lontano*²⁷².

In ultima analisi porre le basi, evidenzia Isabella Loiodice:

*Per fondare concretamente l’educazione alla cittadinanza e a una democrazia solidale, favorendo il sentimento di solidarietà in opposizione a quello di indifferenza se non di vera e propria chiusura [e quindi educare] a comprendere la relatività del proprio punto di vista, vivendola però non come rinuncia, ma come arricchimento rispetto alla formazione di un pensiero plurale che si arricchisce del confronto e dello scambio*²⁷³

Il pianeta richiede un “pensiero policentrico” capace di guardare all’universalismo, non astratto, ma cosciente dell’unità/diversità della umana condizione, dice Morin, definendola “coscienza antropologica”; pensiero nel quale l’assimilazione di una cultura all’altra, un “meticcio culturale” nascente

²⁷² F. Pinto Minerva, *L’intercultura*, cit., introduzione, p. IX.

²⁷³ I. Loiodice, *Interculturalità a scuola. Per una formazione al dialogo e alla condivisione “oltre i confini”*, cit. p. 692.

da tale mescolanza, è arricchimento personale e sociale, perché *la culture n'existe qu'a travers les cultures*²⁷⁴.

La storia dell'umanità, ricorda Edgar Morin, è iniziata da una “diaspora planetaria” su tutti i Continenti per poi entrare a partire dai tempi moderni nell'era planetaria della comunicazione. Tale diaspora dell'umanità ha prodotto una straordinaria diversità di linguaggi, culture, destini, fonti di innovazione e di creazione in tutti i campi. È nell'ambito di tale “diversità creatrice” il tesoro dell'umanità, ma la fonte di tale creatività è nella sua “unità generatrice” in ciò riflettendo il carattere “unità/diversità” della condizione umana²⁷⁵.

Come afferma Franca Pinto Minerva:

*La contraddittorietà e la complessità dell'oggi sono determinate dal fatto che, da una parte, siano in una società che richiede, per sua intima costituzione, scambi e contaminazioni a livello planetario, dall'altra, ciò confligge con l'intimo meccanismo dell'io (individuale e collettivo) di salvaguardare se stesso e il gruppo di appartenenza da ciò che è esterno ed estraneo ad esso*²⁷⁶.

A quel punto “vivere insieme” implica un impegno comune e continuo: emerge la “natura costitutiva dell'io contemporaneo, che consiste nel suo strutturarsi come “identità multipla”, “una e plurale”²⁷⁷.

L'Unione europea, *una e plurale*, sin dalla prima tappa storica nel 1957 con i Trattati di Roma, l'integrazione economica con l'adozione dell'Euro nel 2002 e la *Carta dei diritti fondamentali europei* diventata norma giuridica nel 2007, è un significativo esempio e “laboratorio” di contaminazioni caratterizzato da un'ampia varietà culturale, storica e politica per la disomogenea composizione demografica della popolazione accentuata dai fenomeni migratori e

²⁷⁴ E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, cit., p. 60.

²⁷⁵ *Ivi*, p. 69.

²⁷⁶ F. Pinto Minerva, *L'interculturalità*, cit., p. 26.

²⁷⁷ *Ibid.*.

dall'allargamento ad altri Paesi, che motivano strategie e azioni lungimiranti di inclusione geografica, politica e sociale.

Alain Touraine²⁷⁸ ci invita a ricorrere, per comprendere gli eventi contemporanei caratterizzati da significativi e accelerati mutamenti sociali, all'analisi della memoria sui tipi di rapporti sociali e sugli orientamenti culturali che le democrazie occidentali, le organizzazioni e gli attori hanno saputo esprimere nel corso della loro storia. Diviene un'analisi necessaria per individuare quale modello sociale si va superando e quali possono essere gli scenari futuri dopo la crisi.

Per Hans Jonas è la tutela dell'eredità

nella pretesa di "integrità dell'uomo" e, quindi, in senso negativo, anche la salvaguardia dal degrado, [...] l'impegno di ogni momento: non concedersi nessuna pausa in quest'opera di tutela costituisce la migliore garanzia di stabilità, essendo, se non l'assicurazione, certo il presupposto anche dell'integrità futura dell'identità umana [...]. Conservare intatta quell'eredità attraverso i pericoli dei tempi, anzi, contro l'agire stesso dell'uomo, non è un fine utopico, ma il fine, non poi così modesto, della responsabilità per il futuro dell'uomo²⁷⁹.

Ciò al fine di perseguire quello che Hans Jonas considera il fine autentico ossia "la crescita dell'uomo in un'umanità non atrofizzata".

Il recupero della storicità delle scelte collettive, delle evoluzioni e delle involuzioni può permettere di guardare con coraggio, cognizione e responsabilità a modelli concreti di convivenza futuri di benessere comune.

Sono la convivenza sociale, la tolleranza, l'educazione alla pace, l'integrazione degli immigrati a sollecitare l'azione dei sistemi formativi, le strategie, la professionalità dei docenti e dei formatori.

²⁷⁸ A. Touraine, *Après la crise*, cit.

²⁷⁹ H. Jonas, *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, cit., pp. 286-287.

Il formatore educa in primo luogo attraverso il proprio essere, ciò che esprime in quanto persona: ecco perché diviene testimone della pratica di una cultura aperta al cambiamento, al riconoscimento reciproco, alla valorizzazione delle diversità.

In tale scenario, il riconoscimento e la tutela dei diritti fondamentali, primo tra tutti il *diritto alla dignità umana*, acquistano grande rilevanza. La *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*, ora dotata dello stesso valore giuridico dei Trattati, sancisce valori condivisi costitutivi di una “cultura europea dei diritti umani”, diritti inalienabili che sostanziano l’idea di cittadinanza europea: il rispetto per la dignità umana, la libertà, l’equità, la non discriminazione, la solidarietà, i principi democratici e il ruolo della legge: valori europei che ripercorrono anni di storia nel mosaico delle diverse culture succedutesi nel tempo e che esprimono l’Europa “una e plurale”.

Sono diritti irrinunciabili già consacrati in documenti solenni, come la *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* approvata dall’Assemblea costituente francese (1789) o la *Dichiarazione universale dei diritti umani* firmata a Parigi il 10 dicembre 1948 sotto gli auspici dell’Onu e in stretta coerenza con gli stessi principi la *Convenzione europea dei diritti dell'uomo/Cedu* firmata a Roma nel 1958.

Nell’attuale società - in cui spesso la cittadinanza si sposta dal luogo di nascita alla molteplicità dei luoghi dove si vive o si lavora - diviene importante garantire ad ogni cittadino diritti propri fondati appunto sull’universalità dei diritti umani.

Occorre quindi puntare alla creazione di condizioni opportune per pensare ad una “globalizzazione dei diritti oltreché dei mercati”: la necessità di una *governance* del sistema non esclusivamente per le questioni economiche ma anche per la dimensione politica e culturale di adesione all’esercizio dei propri diritti *in primis* come semplice persona in quanto “cittadino globale”²⁸⁰.

²⁸⁰ A. Sen, *Globalizzazione e libertà*, cit..

Nel caso dei migranti - persone che lasciano il proprio paese di origine per ricercare condizioni di vita migliori per sé e per la propria famiglia: la ricerca del “diritto di avere diritti fondamentali” come la vita, l’istruzione o il lavoro, la salute – si accentua il carattere per cui il legame tra il fattore immigrazione e l’istituto della cittadinanza non si basa solo sul legame di sangue o perché si è nati in un determinato luogo (*ius sanguinis* o *ius soli*) ma sul riconoscimento di alcuni diritti fondamentali di cittadinanza che appartengono al cittadino come diritto individuale e inviolabile.

Già la *Dichiarazione universale dei diritti umani* del dicembre 1948 prevede fra i diritti fondamentali dell’individuo il diritto di cittadinanza: “Ogni individuo ha diritto ad una cittadinanza” (art. 15). La *Carta dei diritti fondamentali dell’Unione europea* include, tra i diritti dell’individuo, quello dell’istruzione e stabilisce che “Ogni individuo ha diritto all’istruzione e all’accesso alla formazione professionale e continua” (art. 14).

Nelle strategie e nel processo di costruzione dell’Europa le politiche educative e della formazione sono considerate centrali per la realizzazione di una cittadinanza europea attiva per valorizzare la personalità di ogni individuo lungo tutto il corso della vita e contribuire ad uno sviluppo economico fondato sull’equità e sulla coesione sociale. La dimensione educativa e formativa mira a sostenere un “comune sentire europeo” fondato su un quadro valoriale comune sviluppando soprattutto nelle nuove generazioni il senso dell’identità europea e i valori della civiltà europea, conoscendone le politiche, gli aspetti storico-culturali e istituzionali, formando ad una più responsabile e piena partecipazione allo sviluppo economico e sociale dell’Unione.

Nel processo di integrazione europea, nelle strategie di politica economica ed estera anche in risposta ai fenomeni migratori è importante riflettere sulle eredità culturali da cui si sono sviluppati i valori universali dei diritti inviolabili e inalienabili della persona, della libertà, dell’uguaglianza, della democrazia e dello Stato di diritto.

L'Unione europea, Premio Nobel per la pace 2012, testimone di tali eredità, quale spazio culturale di valori condivisi, può svolgere un ruolo significativo nel contesto globale promuovendo la pace e il benessere dei popoli, l'adesione ad una cultura dei diritti umani universali.

I sistemi economici e sociali avanzati diventano sempre più interconnessi, grazie a processi di libera circolazione di beni, servizi e capitali. Meno pronunciata in ambito europeo, invece, è la tendenza alla libera circolazione delle persone, come sottolineato a più riprese dalla Commissione, a causa di stili culturali diversi, differenti linguaggi e difficoltà collegate anche alle molteplici strutturazioni dei vari contesti sociali e dei mercati del lavoro. Fondamentale diventa quindi investire nell'*internazionalizzazione dei sistemi educativi e formativi*, promuovendo occasioni di mobilità legate allo studio ed alla formazione delle persone, nei diversi ambiti della scuola, dell'università, dell'impresa, dell'associazionismo, incrementando il multilinguismo per il maggiore avvicinamento tra i cittadini europei, per la mobilità per motivi di studio e per l'inserimento nel mercato del lavoro europeo.

Entro tali scenari e scelte strategiche è auspicabile che anche la formazione dei futuri docenti si concentri sia su una preparazione aggiornata sul versante disciplinare e delle tecniche di insegnamento, sia sull'acquisizione di competenze e strumenti utili alla gestione delle diversità culturali nei confronti dei propri studenti per un obiettivo comune di pratica quotidiana della convivenza civica e sociale della comunità educante e di dialogo intergenerazionale.

In ogni caso si intende porre l'attenzione su una adeguata qualificazione per il mercato del lavoro non disgiunta dal perseguimento di una migliore qualità della vita e di partecipazione attiva dei cittadini italiani ed europei nella società.

É evidente una domanda sociale che, seppur preoccupata della crisi e delle relative incertezze, esprime esigenze formative legate all'equità intergenerazionale e alla qualità del vivere in comune. Sono istanze sociali

oltreché individuali e investono di maggiori responsabilità i sistemi educativi e formativi nel rispondere ad aspettative più ampie, non riferite esclusivamente al diritto allo studio e al lavoro, ma anche al “diritto ad avere diritti”.

4.2. Quale Università di fronte ai profondi mutamenti sociali e istituzionali?

L'idea di Università, come quella espressa da Massimo Baldacci²⁸¹, o come dice l'Autore una “costellazione di principi capaci di dare corpo al contenuto”, prende le mosse in primo luogo dalla convinzione che

L'aderenza alla nuova realtà economica e sociale [da parte dell'Università] va coniugata con la fedeltà alle finalità storiche di questa istituzione, riassumibili nel nesso tra ricerca di base e formazione culturale. Questo nesso deve costituire la stella polare del governo dell'università. Questo significa che l'università non può essere messa a rimorchio delle richieste del mondo economico e del territorio, ma deve istituire un rapporto dialettico teso alla conciliazione delle esperienze economico-professionali con quelle della cultura e della ricerca, facendo di queste ultime il motore della qualità delle prime²⁸².

L'Autore prosegue con riferimento alla Ricerca e alla cosiddetta Terza missione dell'Università:

[per la ricerca] Pur aprendosi alla ricerca e allo sviluppo l'università non deve smarrire il senso del proprio compito relativo alla ricerca di base. Pertanto la ricerca va potenziata non solo nelle direzioni maggiormente appetite dal sistema economico, ma in tutte le sue direzioni scientifiche e

²⁸¹ M. Baldacci, *Per un'idea di Università*, in “MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni”, 1, Monografico “Quale Università per quale futuro”, 2014.

²⁸² *Ibid.*

umanistiche [...] [per la terza missione] Occorre certamente potenziare i rapporti con il territorio e con le realtà culturali, istituzionali ed economiche in esso presenti. Ma l'università deve aprirsi a questo rapporto restando fedele alle proprie finalità. Pertanto le richieste professionalizzanti vanno canalizzate prevalentemente sui master. Inoltre, è necessario sviluppare l'apertura ai rapporti con gli Enti locali, tramite progetti, convenzioni, ecc., cosicché l'università possa divenire anche un centro di formazione permanente, con corsi di aggiornamento, conferenze, master. Infine vanno potenziati i rapporti di rete con altre università italiane e straniere, promuovendo l'internazionalizzazione, nelle sue varie forme, ma recuperandone anche modalità capaci di valorizzare la lingua italiana e la cultura nazionale²⁸³.

Uno dei modi con cui intendere l'Università può essere quello di conciliare la propria tradizione storica pur protesa verso il futuro rispetto alle tendenze e alle trasformazioni contemporanee: una Università “aderente alla realtà, ma fedele alle proprie ragioni storiche”, sintetizza Baldacci; nel dettaglio

Occorre cioè un'università tesa a realizzare un progresso culturale di massa unito a un'alta qualità della formazione, ma tale formazione [...] va concepita in relazione agli scenari dell'economia basata sulla conoscenza e deve essere raccordata con questi, sebbene non in modo strettamente professionalizzante²⁸⁴.

Seconda tale visione l'Università mira a formare in un solo percorso “l'uomo, il cittadino, il produttore” ed è per tale scopo che deve tenere unite la ricerca di base alla didattica; infatti evidenzia ancora Baldacci:

²⁸³ *Ibid.*

²⁸⁴ *Ibid.*

La ricerca applicata si fa anche fuori dall'università, mentre quella di base trova in essa la propria sede elettiva; così come vi sono altre agenzie formative, ma solo nell'università la didattica è nutrita dalla ricerca personale del docente, e la stessa ricerca è vivificata dalla preparazione delle nuove leve di ricercatori²⁸⁵.

Ciò che recentemente ha influenzato la vita dell'Università è stata la visione culturale del capitale umano: le Università preparano e/o qualificano studenti, giovani e adulti, quale futuro capitale umano nel nostro Paese.

Tale prospettiva secondo alcuni potrebbe portare l'Università a divenire una “Agenzia di alta formazione professionale”; e quindi

Per non cadere in un'idea unilaterale d'università è necessario mettere la prospettiva del capitale umano in equazione dialettica con quella dello sviluppo umano, che vede la formazione nel quadro dell'ampliamento delle libertà effettive di cui possono godere gli esseri umani [...] [come] cittadini in grado di vivere da protagonisti la propria epoca²⁸⁶.

Le maggiori richieste all'Università – in primo luogo la preparazione e l'occupabilità del capitale umano nel Paese –, esplicatesi anche attraverso una serie di riforme nazionali, hanno influito sulle trasformazioni organizzativo-didattiche interne agli Atenei e quindi un diverso modo di porsi: da una “formazione elitaria”, per le classi dirigenti e la arti liberali, ad una “formazione di massa”, formazione e crescita culturale dei cittadini, ad una per taluni tendenziale “formazione funzionalista”, alta formazione professionale per l'occupabilità e la competitività economica.

L'analisi offerta da Massimo Baldacci sul versante delle tensioni sorte nei diversi rapporti con il centro ministeriale, con gli altri Atenei, con il territorio,

²⁸⁵ *Ibid.*

²⁸⁶ *Ibid.*

con gli studenti offre uno spaccato delle sfide con cui l'Università si dovrà confrontare.

Nel rapporto con il centro ministeriale, se in precedenza il Centro fissava norme per garantire l'“omogeneità formale del sistema universitario”, ora tende a erogare le risorse sulla base di una valutazione della ricerca e della didattica;

Nel rapporto con gli altri Atenei, se prima essi erano “centri autosufficienti” nel ripartirsi i diversi bacini territoriali di utenza, ora appaiono in competizione sulle risorse a disposizione, trovandosi spesso nel ruolo di *partner* e nello stesso tempo di competitore: questo anche nei confronti degli Atenei stranieri, nell'ambito della strategia di internazionalizzazione e di costruzione dello Spazio europeo della formazione superiore.

Nel rapporto con il territorio: l'università, prima “isolata dal territorio”, ora è chiamata a una doppia apertura, sia in ingresso attraverso la presenza di rappresentanti locali nei propri organismi istituzionali, negoziando con gli *stakeholder* le “linee” della propria offerta formativa; sia in uscita attraverso le attività previste dalla cosiddetta terza missione quali ad esempio il trasferimento tecnologico, l'educazione permanente, le iniziative culturali.

Nel rapporto con gli studenti: prima erano “utenti dotati di diritti e doveri”, ora si tende a “ridurli impropriamente a clienti”, ma essi sono “cittadini titolari di un diritto alla formazione” e per questo presenti negli organismi di gestione dell'Università²⁸⁷.

Alcune considerazioni vanno espresse anche in merito alle tre missioni dell'Università:

- rispetto alla *Ricerca*: si assiste progressivamente ad uno spostamento dalla ricerca di base alla ricerca applicata anche in funzione dei rapporti con il territorio e della rendicontazione al centro ministeriale e sempre di più essa si tramuta da “libera espressione individuale” a “una pratica da coordinare a livello di dipartimento”;

²⁸⁷ *Ibid.*

- rispetto alla *Didattica*: è evidente il passaggio da corsi di laurea tradizionali secondo “ordinamenti standard e didattica basata sul binomio lezioni/seminari” a “ordinamenti mobili legati a tabelle e requisiti” e orientati alle competenze;

- rispetto alla *Terza missione*: si assiste negli ultimi anni ad un progressivo aumento dell’offerta universitaria rivolta al territorio, concretizzatasi in particolare attraverso i Master, “vero anello di congiunzione tra formazione universitaria e alta formazione professionale”, oppure attraverso l’attivazione di progetti e convenzioni con enti e istituzioni locali.²⁸⁸

Il *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*²⁸⁹ pubblicato dall’Anvur e riguardante gli Atenei e gli Enti di ricerca vigilati dal Miur, nel riportare i risultati sulla Valutazione della Qualità della Ricerca (Vqr) per il periodo 2004-2010, descrive le attività afferenti alla “Terza missione”; sono dati che, pur avendo carattere non esaustivo, “rappresentano un sottoinsieme di quelli necessari per l’analisi della Terza missione”²⁹⁰.

In generale, tra i risultati emersi:

- gli Atenei italiani, escluso i 3 Politecnici, mostrano una struttura generalista ossia pretendono alla copertura di tutte le aree di ricerca non specializzandosi in una o poche discipline scientifiche;

- la qualità della ricerca è influenzata significativamente dalla collocazione geografica dell’Università, più che in base alla dimensione e all’anno di fondazione dell’Ateneo; gli Atenei del Mezzogiorno presentano risultati meno soddisfacenti nel confronto con quelli del Centro-nord: i risultati migliori si ottengono dagli Atenei del Nord-est, seguiti da quelli del Nord-ovest e del Centro;

²⁸⁸ *Ibid.*

²⁸⁹ Anvur (Agenzia nazionale per la valutazione del sistema universitario e della ricerca), *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*, cit.. Il Rapporto Vqr ha preso in considerazione la qualità delle pubblicazioni sottoposte a valutazione per area scientifica e aggregati per Dipartimento universitario al fine di individuare le correlazioni tra i risultati e determinate variabili strutturali e di contesto che potevano influenzare la valutazione. La valutazione ha interessato le Università e gli Enti di ricerca vigilati dal Miur e Consorzi volontariamente sottopostisi alla valutazione.

²⁹⁰ *Ivi*, p. 101.

•la qualità della ricerca si incrementa al crescere dei fondi a disposizione dell'Ateneo; la correlazione è più evidente per le aree delle Scienze fisiche, naturali e ingegneristiche rispetto alle aree umanistiche e sociali. A parità di finanziamento appaiono differenze geografiche significative statisticamente, considerando comunque che gli Atenei del Mezzogiorno possono contare su risorse minori²⁹¹.

Per quanto riguarda le attività della Terza missione, nel *Rapporto Anvur 2013* esse sono descritte sulla base di indicatori legati alle attività di valorizzazione economica della conoscenza – i contratti di ricerca e consulenza a committenza esterna, i brevetti, la costituzione e l'accreditamento di imprese *spin-off* e la partecipazione a incubatori e a consorzi finalizzati al trasferimento tecnologico – e alle attività di valorizzazione della conoscenza per il benessere della società, come la gestione dei siti archeologici, dei poli museali e di “Altre Attività di Terza Missione”²⁹².

Per riportare in modo dettagliato le attività della Terza Missione gli Atenei hanno a disposizione la Scheda Unica Annuale della Ricerca Dipartimentale/Sua-Rd attraverso cui i Dipartimenti indicano gli obiettivi e l'attività di ricerca ai fini della valutazione e autovalutazione.

Nel periodo 2004-2010 le Università italiane hanno accreditato 531 imprese *spin-off*, fatturando oltre duecento milioni di euro. Pur constatando la crescita del fenomeno, l'Anvur non ne rileva una vera maturità, così da garantire la sopravvivenza sul mercato delle imprese, quanto in realtà uno strumento di prosecuzione della ricerca alternativo al tradizionale accademico.

Gli “Incubatori di impresa” non sono molto diffusi nelle Università italiane rispetto ai Consorzi – oltre 430 di varia tipologia – che hanno coinvolto il 70% delle università, soprattutto nelle aree di ingegneria e di architettura. I Poli museali sono concentrati in poche Università, in particolare nel Mezzogiorno.

²⁹¹ *Ivi*, p. 99.

²⁹² *Ivi*, p. 101.

Le “Altre attività di Terza Missione” sono molto sparse e di diverso tipo – 71 Università mostrano 112.636 attività –, in particolar modo nelle aree delle scienze sociali e umane.

Tra queste attività:

- il *placement* di studenti e laureati;
- l’attività di *networking* e organizzazione di conferenze;
- i servizi alla comunità come l’apertura degli spazi delle Università, come musei, ospedali, impianti sportivi, biblioteche, teatri, edifici storici;
- l’organizzazione di concerti, mostre e altri eventi di pubblica utilità;
- i progetti di sviluppo locale con finalità socio-culturali, di sostegno alla persona, sulla salute o con le scuole e per i bambini;
- l’organizzazione di attività di cooperazione con organizzazioni esterne attraverso *partnership*, accordi e protocolli di intesa.

Complessivamente le “Attività della Terza Missione” non prevedono introiti, tranne che per alcune tipologie quali, ad esempio, l’allineamento dei *curricula* ai bisogni sociali e le attività di supporto alla proprietà intellettuale o all’imprenditorialità²⁹³.

L’analisi comparata svolta da Marino Regini e Sabrina Colombo²⁹⁴ sui sistemi di istruzione superiore in Europa, tenendo conto anche della letteratura e degli studi scientifici in tema²⁹⁵, ha identificato le diversità esistenti tra le varie Università, sia all’esterno che all’interno di ciascuna istituzione.

²⁹³ *Ivi*, p. 103.

²⁹⁴ M. Regini e S. Colombo, *Differenziazione e diversità in Europa*, in G. Capano, M. Meloni (a cura di), *Il costo dell’ignoranza L’Università italiana e la sfida Europa 2020*, cit., pp. 13-32.

²⁹⁵ Gli Autori si riferiscono ad alcuni studi e indagini internazionali sui sistemi di istruzione superiore in particolare sulle strategie di diversificazione e dei *trend* di cambiamento organizzativo-didattico presenti nelle Università a livello mondiale: R. Birnbaum, *Maintaining Diversity in Higher Education*, Jossey-Bass, San Francisco, 1983; J. Huisman, *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education*, Lemma, Utrecht, 1995; B. R. Clark, *The Higher Education System*, University of California, Press, 1983; G. Rhoades, *Political competition and differentiation in Higher Education*, in J. C. Alexander, P. Colony (eds), *Differentiation theory and social change*, Columbia University Press, New York, 1990.

Tra queste:

- le “diversità sistemiche e strutturali” in termini di “dimensioni, fondamenti storici e legislativi” e di “modalità di *governance*”;
- le “diversità programmatiche e procedurali” in termini di “diverse missioni sia nella didattica (i livelli formativi e le discipline) sia nella ricerca (ricerca pura e ricerca applicata)” e le modalità in cui si svolgono le proprie attività;
- le “diversità reputazionali” quindi lo *status* e il prestigio raggiunto dalle istituzioni;
- le “diversità costitutive” rispetto alla tipologia di studenti, personale accademico e amministrativo²⁹⁶.

I processi di differenziazione derivano in generale dalla risposta delle Università ai cambiamenti in atto, soprattutto nei Paesi più avanzati: il passaggio negli ultimi trent’anni da un’Università di *élite* ad una ad “accesso generalizzato” di massa all’istruzione superiore; nel contempo aumenta progressivamente la richiesta di soddisfare una diversa domanda sociale e di divenire motore di sviluppo economico.

I vari Paesi europei di fronte alla massificazione dell’istruzione superiore hanno scelto una strategia di differenziazione, ad iniziare dagli anni sessanta: per esempio in Francia con l’istituzione nel 1966 degli *Instituts universitaires de technologie* (Iuts) per l’erogazione di corsi biennali orientati al diploma tecnico; in Germania negli anni settanta con l’istituzione delle *Fachhochschulen* o “università di scienze applicate” per un orientamento professionale degli studi, in seguito negli anni novanta istituite anche in Austria e Svizzera; in Olanda e in Belgio con le *Hogescholen* con l’offerta di programmi professionali in scienze e arti applicate che coinvolgono un maggior numero di studenti rispetto a quelli orientati verso le università.

²⁹⁶ M. Regini e S. Colombo, *Differenziazione e diversità in Europa*, in G. Capano, M. Meloni (a cura di), *Il costo dell’ignoranza L’Università italiana e la sfida Europa 2020*, cit., p.14.

Altre analisi, evidenziano Regini e Colombo, mostrano l'esistenza oltre che di processi di differenziazione anche di processi di omogeneizzazione; infatti

*nel tempo si sarebbero [...] verificati meccanismi di imitazione delle istituzioni con reputazione più elevata da parte delle istituzioni con uno status inferiore. Una tendenza, quindi, all'uniformità e un decrescente livello di diversità. E sarebbe stato proprio il tentativo dei governi di differenziare le istituzioni attraverso la competizione ad avere prodotto questo effetto non voluto*²⁹⁷.

Un ulteriore motivo dei processi di differenziazione è dovuto alla diffusione dei *ranking* europei e internazionali delle università basati su criteri di produzione e prestigio scientifici.

In generale l'esigenza di differenziarsi all'interno delle Università è nata per dare una risposta alle spinte derivanti dagli orientamenti europei e governativi e dal mercato di riferimento, che ha influito sulla progettazione didattica e sul sistema di valutazione dell'attività di ricerca che ha portato tendenzialmente all'acquisizione di fonti di finanziamento esterne e maggiori rapporti con l'esterno, ad esempio con l'industria per il trasferimento tecnologico, orientandosi ad attività di istruzione e formazione permanente in una strategia di sviluppo nazionale e regionale.

In questa fase storica anche l'Università italiana è stata oggetto di orientamenti e azioni inerenti la riorganizzazione e la valutazione delle attività di ricerca che secondo alcuni hanno spinto verso una sorta di omologazione attraverso

un riversamento di procedure e azioni provenienti da modelli in auge in contesti altri [...] spesso del Nord Europa e del mondo anglosassone. Diventa

²⁹⁷ Ivi, p. 15.

perciò interessante la riflessione antropologica circa la diversità di metabolizzazione, da parte dei diversi contesti, dei modelli importati. Tali contesti subiscono spesso l'ondata di richieste di adeguamento, forzato e a ritmi frenetici, a modelli estranei fino a quel momento. Tali richieste di conformazione a modelli tecnicistici, ingegneristici, razionalisti e lineari di cambiamento della gestione dell'Università, della didattica, della progettazione formativa e della valutazione comportano delle ricadute forti su tutte le dimensioni, i luoghi, i tempi e le attività universitarie. [...] I dispositivi di potere sono fortemente aumentati in Università in questi ultimi anni, determinando una serie di effetti normalizzanti. La maggior parte delle persone, interne ed esterne all'Università, cominciano ad abituarsi alle parole d'ordine e agli slogan di tali subentrati dispositivi di potere, senza troppo porre in discussione gli impliciti e le conseguenze sottili e pervasive che essi generano, sia sull'organizzazione del sapere sia sulla relazione educativa sia sul benessere e la qualità della vita²⁹⁸.

Per taluni l'Università appare come

Egemonizzata ogni giorno di più dalle procedure imprenditoriali di controllo, di funzionalizzazione, di efficientizzazione, che sempre vengono parametrize sulla ratio geometrica di cifre e diagrammi, e che si confonde sempre più con la struttura produttivistica di una qualsiasi azienda (avvilendo in tal modo il valore sacrale e pubblico del sapere e della cultura in favore della sua curvatura ai fini di mercato e di impiego monetizzabile)²⁹⁹.

²⁹⁸ M. G. Riva, *La pressione totale sulle Università come difesa sociale dell'ansia. Implicazioni pedagogiche e conseguenze formative*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggerzioni", 1, Monografico "Quale Università per quale futuro", 2014.

²⁹⁹ P. Mottana, *Homo imaginans (I have a dream)*, in M. Castiglioni (a cura di), *I nuovi adulti* (numero monografico), in "Adulità", 28, Guerini e Associati, Milano, 2008, pp. 58-59.

Nelle pieghe di una crisi economica epocale in corso dal 2008 risulta evidente una maggiore domanda sociale di formazione qualificata che diviene cassa di risonanza di ulteriori esigenze legate all'*esistenzialità* dell'individuo adulto: la necessità di sapersi orientare durante le *transizioni* nella vita e nel lavoro, a cui sempre più consapevolmente sa di dover andare incontro.

I cambiamenti demografici e l'esigenza di aggiornare e riconvertire le proprie competenze professionali coerentemente alle flessibilità e alle mobilità richieste nel mercato del lavoro stanno motivando una progressiva maggiore partecipazione degli adulti alla formazione e all'alta formazione offerta dalle Università: laurea triennale, laurea specialistica, master, dottorato.

Gli Atenei, spinti anche dalla ricerca di finanziamenti e dall'obiettivo di soddisfare le aspettative dell'utenza di riferimento in particolar modo adulta, hanno intrapreso un percorso di qualità dell'offerta erogata e di servizi mirati di orientamento, consulenza individuale o *placement* scegliendo sul versante delle strategie e metodologie didattiche forme interattive e cooperative di apprendimento – *e-learning/formazione on line, social network*, in futuro *mobile learning* – per un maggiore coinvolgimento e una maggiore valorizzazione delle esperienze pregresse degli adulti in apprendimento.

Le università nell'attuale contesto sono consapevoli di continuare a svolgere il ruolo per cui sono nate: un *centro propulsore di conoscenza e cultura* per il mercato globale, per il lavoro, per la ricerca, ma sempre di più *per l'individuo* affinché sia in grado di interpretare la realtà complessa e in continuo mutamento e di costruire ambienti inclusivi ed interculturali utili alla qualità della vita e al benessere di tutti.

4.3. La formazione degli adulti nell'università: favorire il rientro in formazione, la riqualificazione e l'integrazione sociale

Le Università si trovano sempre più sollecitate a diversificare le proprie attività e la propria offerta formativa per una serie di motivazioni:

- 1) rispondere alle esigenze provenienti da un'utenza diversificata di studenti adulti quali professionisti, lavoratori, adulti in rientro formativo;
- 2) ampliare la divulgazione della conoscenza anche al fine di mirare ad una maggiore coesione sociale e al pieno esercizio del diritto di cittadinanza;
- 3) aumentare in generale la qualificazione delle professioni e dei lavori nel mercato del lavoro contribuendo allo sviluppo economico e dell'innovazione.

Nell'attuale scenario caratterizzato da ampia competitività l'università dovrebbe progressivamente divenire un *nodo* importante nel dialogo con il territorio e quindi con il tessuto istituzionale e socio-economico in esso presente: in particolare imprese e pubblica amministrazione.

Molti atenei negli ultimi anni hanno sviluppato varie iniziative e servizi sul territorio: progetti di *spin-off* o di *venture capital* per il trasferimento dell'innovazione con ricercatori e docenti; interventi di *alta formazione per le imprese* e di formazione continua per i dipendenti predisponendo luoghi deputati quali Centri di eccellenza, Consorzi o Centri per l'apprendimento permanente e realizzando nel contempo iniziative di orientamento e *placement* rivolti a giovani e adulti, per *aiutare le persone* ad affrontare il cambiamento, con la progettazione ed erogazione di programmi formativi caratterizzati da *esperienza pratica, stage* o *tirocini*.

L'università può divenire un *soggetto* capace di proporre e attuare in sinergia con il territorio lo sviluppo di attività sia di istruzione, di formazione continua e permanente che di ricerca, in grado di incentivare e diffondere quella conoscenza che è la base dello sviluppo dei sistemi locali e sociali nella prospettiva strategica dell'apprendimento permanente.

Sebbene la crisi economica abbia interessato anche la fascia di occupati più istruiti, il titolo di studio elevato mantiene comunque il vantaggio in termini occupazionali; infatti chi studia è favorito nell'accedere ad un'occupazione presentando tempi di ricerca di un lavoro più brevi e un rischio di uscita dal mercato del lavoro minore rispetto a chi è in possesso di un titolo di studio inferiore.

L'analisi territoriale sul versante dell'occupazione mostra una forte differenza tra le regioni meridionali e quelle centro-settentrionali: una tale variabilità regionale ha condotto a parlare di “mercati del lavoro locale” e di “sistemi di *welfare* regionali”.

Ulteriori correlazioni di disparità territoriale sono rilevabili anche partendo dai risultati dell'indagine Piac - *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, l'indagine internazionale sulle competenze degli adulti, secondo cui gli adulti italiani raggiungono il livello 2 (su una scala ascendente di 5 livelli) con un accento maggiore di inadeguatezza nel Sud del Paese.

Sono fotografie reali del contesto nazionale di riferimento, di cui le Università devono tener conto nel disegnare le proprie strategie e attività didattico-formative.

Le trasformazioni che hanno investito l'Università e la sua missione hanno condotto ad una maggiore responsabilizzazione progettuale e organizzativa nella definizione di offerte formative universitarie che tengano conto sui versanti curricolare e gestionale-organizzativo della complessità dell'apprendimento in età adulta nel rivolgersi ad un'utenza “*per studenti di diverse fasce di età, con differenti esperienze culturali e professionali e con motivazioni estremamente differenziate*”³⁰⁰.

Abbiamo visto il lavoro normativo e di orientamento europeo sui temi dell'istruzione superiore; gli stessi sono stati fatti propri dall'Associazione

³⁰⁰ I. Loiodice, *L'Università per la formazione permanente*, in I. Loiodice (a cura di), *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*, cit., p. 25.

delle Università europee (*European University Association/Eua*) riunite in Assemblea generale a Rotterdam nell'ottobre 2008 approvando la *Carta europea sul lifelong learning*. Nel riaffermare la centralità dell'apprendimento permanente come missione delle Università europee la Carta formula alcune dichiarazioni di impegno sia per le Università che per i Governi nazionali e locali in merito alle strategie e alle azioni utili alla formazione continua e permanente rivolta agli adulti, in 10 punti:

1. *integrare i concetti di accesso e di apprendimento per tutta la vita all'interno delle strategie istituzionali (delle università);*
2. *proporre (percorsi di) insegnamento e apprendimento a una popolazione differenziata di studenti;*
3. *adeguare i curricula di studio al fine di garantire che essi siano stati progettati per favorire la partecipazione e attrarre gli adulti che desiderano tornare all'università;*
4. *fornire un adeguato servizio di orientamento e counseling;*
5. *riconoscere il valore dell'esperienza;*
6. *inserire l'apprendimento per tutta la vita nella cultura della qualità;*
7. *rafforzare il rapporto tra ricerca, istruzione e innovazione (nei percorsi) di apprendimento per tutta la vita;*
8. *consolidare le riforme per promuovere un ambiente flessibile e creativo di apprendimento per tutti gli studenti;*
9. *sviluppare partenariati a livello locale, regionale, nazionale e internazionale e offrire programmi interessanti e pertinenti;*
10. *porsi come modello di istituzione di apprendimento per tutta la vita*³⁰¹.

Tutti i soggetti istituzionali e non sono chiamati alla realizzazione di un "sistema integrato di formazione superiore" in sinergia con le Università in

³⁰¹ *Ivi*, p. 24.

particolare modo se rivolto agli adulti, in progressivo aumento negli Atenei. Le Università infatti

non potrebbero farsi carico dell'attività di orientamento e ri-orientamento continuo di una popolazione adulta che, oramai in tutti i campi produttivi (nelle piccole, medie e grandi imprese), affida alla qualificazione e riqualificazione, alla mobilità e alla riconversione qualitativa della forza lavoro il compito di generare innovazione e sviluppo. Ciò anche al fine di fronteggiare in maniera costruttiva e propositiva l'attuale momento di crisi che, investendo l'economia a livello globale, determina di conseguenza anche una crisi profonda a livello esistenziale³⁰².

La consapevolezza da parte delle Università della presenza strutturale di studenti adulti dovrebbe condurre ad una riorganizzazione dei percorsi di apprendimento universitario sul versante curricolare potendo contare sulla

valorizzazione della varietà del contesto relazionale che può determinarsi in conseguenza della presenza di studenti giovani, adulti e anziani, la cui compresenza può rilevarsi oltremodo stimolante e produttiva dal punto di vista della ricchezza delle relazioni che possono instaurarsi, con altrettante positive "ricadute" sul piano apprenditivo e quindi culturale³⁰³.

La formazione permanente, quale attività istituzionale delle Università, ha influenzato non solo la quantità delle iniziative proposte – dai corsi di laurea, ai corsi *post-lauream*, ai master e agli interventi di formazione continua (corsi di specializzazione e/o individuali) – ma anche l'aspetto qualitativo curricolare e didattico aumentando la dotazione di attrezzatura tecnologica, diversificando le

³⁰² *Ivi*, p. 25.

³⁰³ *Ibid.*.

modalità di insegnamento e le modalità di valutazione, le modalità relazionali tra gli attori del processo di formazione tarato sul soggetto adulto.

Si determinano quindi

*profondi cambiamenti nella teoria e nella pratica dell'insegnamento accademico e anche, più complessivamente, dell'intera organizzazione dell'istituzione universitaria e dei servizi agli studenti*³⁰⁴.

A livello di ridefinizione e diversificazione dell'offerta formativa si deve tener conto delle strategie formative e delle scelte progettuali nonché delle metodologie didattiche il più possibile rispettose delle esigenze esprimibili dagli adulti in primo luogo legati ai tempi e agli spazi propri dell'apprendimento e quindi alla personalizzazione dei percorsi e dei programmi di studio, dei metodi di apprendimento e di un rimodellato rapporto docente-discente.

La costante e veloce evoluzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione consentono di progettare percorsi di apprendimento “situati” entro i quali sia possibile mettere in pratica le competenze acquisite: le tecnologie offrono un'importante opportunità in questo senso e si mostrano come “ambienti protetti” nei quali i discenti, ancor più se adulti, possono cimentarsi in ambienti che simulano situazioni operative e di lavoro. Infatti

Gli ambienti digitali sono personalizzabili, adattivi e offrono opportunità progettuali complesse; inoltre la ricerca didattica ha fornito da tempo gli strumenti concettuali ed operativi per superare approcci meramente trasmissivi, modelli ingenuamente riduzionisti e strategie tecno-centriste. Le metodologie didattiche post-vygotskiane privilegiano, ad esempio, lo sviluppo di competenze strategiche e meta-competenze, sono orientate verso

³⁰⁴ I. Loiodice, *L'Università per la formazione permanente*, in I. Loiodice (a cura di), *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*, cit. p. 27.

*l'acquisizione di una piena consapevolezza dei propri stili di intelligenza e permettono di sostenere processi di apprendimento significativo*³⁰⁵.

Vari sono gli esempi di Università italiane che progettano e realizzano percorsi formativi in modalità *blended* ossia attraverso l'integrazione di processi di formazione in aula e di risorse *on line*. La realizzazione di un sistema di apprendimento *blended* unisce vari momenti formali e non e diverse metodologie.

Un modello-tipo di apprendimento *blended* può prevedere:

1. *l'alternanza di lezioni on line e lezioni in presenza;*
2. *l'uso integrato di diversi media;*
3. *l'intreccio tra vari contesti (piattaforma e-learning, laboratorio multimediale, le aule scolastiche e altri contesti reali di applicazione);*
4. *la triangolazione di diverse teorie dell'apprendimento;*
5. *la sovrapposizione di molteplici approcci pedagogici*³⁰⁶.

Le Università si sono trovate in anni recenti a dover rispondere ad un forte bisogno di analisi, di approfondimento e di problematizzazione delle trasformazioni presenti nella società contemporanea, “una società complessa delle transizioni e del cambiamento permanente”³⁰⁷, provvedendo in parallelo

³⁰⁵ P. Limone (a cura di), *Valutare l'apprendimento on line. Esperienze di formazione continua dopo la laurea*, cit., Introduzione, p. VII.

³⁰⁶ P. Limone, *Performance-ased assesment e problem based learning*, in P. Limone (a cura di), *Valutare l'apprendimento on line. Esperienze di formazione continua dopo la laurea*, cit., p. 70. Il modello scaturisce anche dall'esperienza di Erid Lab, un laboratorio che studia l'apprendimento in ambienti digitali e sviluppa tecnologie dell'istruzione presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Foggia, nell'ambito di vari progetti realizzando e gestendo la piattaforma *e-learning* e gli interventi di formazione continua svolti in particolare da adulti lavoratori e secondo il metodo del *Problem Based e-Learning* (PBeL) approfondito nel testo.

³⁰⁷ I. . Loiodice, P. Plas, N. Rajadelli Puiggròs, *Université et Formation tout au long de la vie. Un partenariat européen de mobilité sur le thèmes de l'éducation des adultes*, cit., p. 8.

al proprio interno a modificare l'organizzazione della didattica e di percorsi di formazione rivolti ad un pubblico universitario adulto sempre più presente.

L'offerta formativa universitaria si orienta a sostenere cognitivamente ed emozionalmente gli adulti affinché siano in grado di apprendere in forma critica e riflessiva, in particolare nei contesti professionali, nelle organizzazioni al cui interno la qualità dei prodotti appare sempre più direttamente legata alla qualità dei processi organizzativi e dove acquistano importanza dimensioni meno visibili quali processi cognitivi, culturali, relazionali. Si valorizza in tal modo un capitale intangibile (*intangible asset*) che integra non solo la dimensione del fare ma anche “del pensare, del conoscere, del sentire”.

4.4. La personalizzazione dei percorsi formativi per adulti: la stipula del “patto formativo personale”

La personalizzazione nella progettazione e nella realizzazione di percorsi formativi rivolti a soggetti adulti è una dimensione della qualità formativa capace di favorire maggiormente il successo delle azioni formative.

All'interno di un processo di formazione personalizzato, infatti, l'adulto deve poter trovare situazioni coerenti con i propri orizzonti professionali e di vita in generale e la valorizzazione delle proprie esperienze.

L'attenzione alla persona e al suo contesto spinge verso il superamento di modelli formativi rigidi, spesso individuati come causa di demotivazione e abbandono degli interventi formativi e conseguentemente di mancata valorizzazione delle potenzialità dell'individuo.

Essa può attuarsi principalmente a due livelli:

- a livello strutturale di sistema attraverso il dialogo tra i sistemi di istruzione, di formazione, del lavoro, del sociale affinché, nell'interesse dell'utente, si renda possibile la riconoscibilità dei crediti formativi o il realizzarsi di un'offerta formativa integrata;

- a livello formativo-didattico basandosi sulla flessibilità del curricolo e destrutturando i vincoli logistico-temporali prevedendo per esempio ambienti appositi come laboratori, orari concordati per le lezioni, utilizzo di metodi attivi come casi o simulazioni e con l'utilizzo delle tecnologie.

A livello formativo-didattico la strategia della personalizzazione persegue le seguenti finalità:

- adattare le risposte alle caratteristiche degli utenti e dei contesti di apprendimento;
- focalizzarsi sulle competenze necessarie ed acquisibili per l'occupabilità, la crescita professionale, sociale, culturale;
- stimolare il protagonismo e la responsabilizzazione degli utenti sul proprio percorso di formazione.

La personalizzazione è una strategia di adattamento degli interventi formativi alla specificità individuale e allo stile di apprendimento dei singoli utenti per valorizzare "le diversità" e favorire lo sviluppo e il potenziamento delle capacità di apprendimento dei soggetti in formazione.

In sintesi è costituita da:

- un percorso *standard* con una parte di programma su misura;
- un gruppo precostituito di partecipanti;
- un insieme di attività formative sia comuni all'intero gruppo che differenziate per sottogruppi o singoli partecipanti.

Alla corretta definizione di un percorso formativo articolato secondo i criteri della personalizzazione concorrono principalmente quattro macro-attività:

- ✓ l'Accoglienza;
- ✓ la Progettazione del Piano formativo;
- ✓ la Stipula del Patto formativo;
- ✓ la Realizzazione del Piano formativo.

A queste se ne aggiunge una quinta che risulta trasversale alle altre ovvero quella di monitoraggio e di valutazione del percorso formativo³⁰⁸.

✓ L'“Accoglienza” è un dialogo aperto con l'adulto che persegue la finalità di prevenire o sostenere la motivazione degli utenti e nel contempo garantire uno spazio informale al servizio delle diverse esigenze personali.

La fase di Accoglienza si articola nei seguenti passaggi:

- l'analisi dei fabbisogni formativi;
- l'orientamento formativo;
- l'analisi delle risorse personali: valori, interessi, motivazioni, immagine di sé, autostima;
- il riconoscimento dei crediti formativi.

L'accoglienza prevede la somministrazione di differenti strumenti finalizzati alla rilevazione dei bisogni formativi, delle aspettative e delle motivazioni, all'accertamento delle competenze in ingresso allo scopo di fornire allo *staff* di progetto un quadro delle caratteristiche dell'utente da inserire nel percorso formativo.

Tra questi strumenti possiamo considerare: la domanda di iscrizione, i test di ingresso, il questionario, il colloquio individuale e il piano di *counseling*, il libretto personale.

✓ La “Progettazione del piano formativo” avviene tenendo conto delle modalità e dei tempi di apprendimento di ciascun soggetto che variano in ragione di vari fattori quali la complessità dei contenuti, i metodi didattici utilizzati, i contesti in cui si realizza l'apprendimento.

Affinché l'offerta formativa risulti flessibile e adattabile alle specificità delle situazioni personali degli utenti, è utile ragionare in termini di competenze sia tecnico-professionali che sociali e, quindi, articolare il piano formativo in

³⁰⁸ Per un maggior approfondimento si rinvia alla pubblicazione Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004 (I libri del Fondo sociale europeo, 21).

moduli strutturati secondo obiettivi formativi specifici atti alla costruzione di determinate competenze e quindi conoscenze e saperi ad esse relative.

Invero la flessibilità dovrebbe emergere in tutte le fasi di un progetto formativo: nella pianificazione, nella strutturazione curriculare, nell'elaborazione dei materiali, al momento della valutazione formativa dell'intervento.

Occorre pensare all'adozione di una strategia didattica che ammetta la possibilità di adeguamenti della proposta formativa alle condizioni che a mano a mano emergono dallo svolgersi dell'esperienza formativa. La scelta si orienta verso la didattica modulare.

Secondo un consolidato modello pedagogico³⁰⁹ la progettazione di tipo modulare si realizza attraverso i seguenti passaggi:

- a) identificazione dei nodi concettuali;
- b) determinazione dell'estensione del modulo;
- c) definizione delle competenze;
- d) descrizione dei prerequisiti;
- e) definizione delle prove di verifica dei prerequisiti;
- f) delimitazioni delle eventuali parti unitarie all'interno del modulo (unità didattiche);
- g) descrizione degli obiettivi formativi intermedi;
- h) determinazione delle preconcoscenze rispetto agli obiettivi formativi intermedi;
- i) identificazione dei materiali di apprendimento;
- l) definizione delle prove di verifica formativa;
- m) previsione degli eventuali percorsi compensativi;
- n) definizione delle prove di verifica finale.

³⁰⁹ G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari, 2000; M. Baldacci, *La didattica per moduli*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

Il piano formativo si configura, pertanto, come un insieme o una sequenza di moduli che possono essere scelti dagli utenti sulla base delle esigenze emerse durante la fase di accoglienza.

I contenuti dell'intervento formativo sia in situazione di aula che in rete sono confezionati in tali unità autonome (o moduli) alle quali corrispondere determinati obiettivi formativi e metodologie didattiche coerenti.

Il modulo rappresenta, nell'ambito della progettazione generale, un segmento unitario e omogeneo del curriculum formativo; promuove competenze significative e verificabili; diviene elemento caposaldo di una struttura reticolare della conoscenza.

La progettazione modulare³¹⁰ si presta sia:

- a fornire una risposta ai bisogni formativi eterogenei emergenti nel gruppo di apprendimento;
- a condurre gli utenti, al di là della loro provenienza socio-culturale e dei differenti livelli di partenza, verso gli stessi obiettivi formativi stabiliti ed esplicitati in fase di progettazione.

✓ La “Stipula del Patto o contratto formativo” avviene sulla base delle informazioni e delle indicazioni acquisite nelle fasi precedenti, che hanno consentito di mettere a punto il progetto formativo con l'utente.

L'elemento che caratterizza questo passaggio è quello della “negoiazione” che dà vita al patto: da un lato l'utente si impegna a seguire il percorso individuato, dall'altro gli organismi formativi si impegnano a garantire strumenti, strutture e metodi per il raggiungimento degli obiettivi concordati.

Il contratto o patto formativo è un accordo tra soggetti in cui vengono esplicitati gli elementi previsti nel progetto formativo: finalità, obiettivi,

³¹⁰ Sebbene il modello della *didattica modulare* sia il più noto ed utilizzato dagli operatori del campo, esistono ulteriori modelli e metodi per la personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Tra questi ricordiamo: la strategia del *cooperative learning*, il metodo *Feuerstein*, il metodo *De La Garanderie*, il metodo del programma *Cort Thinking*. Per gli eventuali approfondimenti si rinvia alla pubblicazione C. Montedoro, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Isfol, Franco Angeli, Milano, 2001.

metodologie e strumenti didattici, risultati attesi, modalità per la loro valutazione e certificazione.

La stipula del patto formativo con l'utente, attraverso l'attivazione di un accordo "formalizzato" tra i soggetti, rappresenta l'esito della personalizzazione del piano formativo.

Il patto formativo assume una valenza di tipo deontologico per il docente/formatore e facilita la *presa in carico* del proprio percorso da parte dell'utente; costituisce un'ulteriore occasione per instaurare un dialogo costruttivo ed un clima rispettoso delle caratteristiche e delle motivazioni personali. La definizione di un contratto chiaro in cui vengono pattuiti i diritti/doveri reciproci permette e condiziona l'impegno, il coinvolgimento dell'utente e costituisce la condizione che permette di:

- mettere immediatamente la persona al centro del percorso, assegnandole un ruolo attivo e paritario nei confronti della struttura formativa;
- considerare la dimensione personale ed esplicitare l'autonomia decisionale della persona a voler seguire il percorso;
- rispettare il ritmo di ciascuno;
- adattare il dispositivo attraverso la negoziazione del percorso che risulta, pertanto, concordato.

Gli elementi principali degli impegni reciproci assunti tra utente e formatore che devono essere contenuti in un contratto sono:

- le competenze specialistico-professionali e sociali da sviluppare;
- alcune caratteristiche del percorso formativo: tipologia, piano dei contenuti, luogo, durata;
- le metodologie didattiche utilizzate in aula e "oltre l'aula";
- le modalità di verifica del raggiungimento dei risultati;
- gli eventuali aggiornamenti legati ad esigenze successive dell'utente;
- le firme dell'utente e del rappresentante della struttura formativa.

Il *patto formativo* può essere modificato o integrato nel corso dell'attività al fine di renderlo costantemente adeguato ai bisogni o alle situazioni emergenti: anche per tali motivi se ne prevede un monitoraggio costante e fasi di verifica congiunta.

✓ La “Realizzazione del Piano formativo” deve rispettare gli obiettivi formativi e la struttura modulare del progetto personalizzato di formazione disegnato anche ai fini di una certificazione finale delle competenze acquisite.

La Realizzazione del Piano formativo richiede alcune componenti di base che possiamo così sintetizzare:

- delle *specifiche figure di riferimento*, come *tutor*, *e-tutor*, pedagogisti, psicologi e operatori sociali, congiuntamente ad un rinnovamento profondo del ruolo del docente chiamato a svolgere sempre meno attività di insegnamento e sempre di più quelle di tutoraggio, orientamento, mediazione, supervisione;
- l'*interazione individuo-gruppo*: la personalizzazione deve mirare ad un rafforzamento della dimensione collettiva dell'insegnamento attraverso la realizzazione di momenti di animazione di gruppo, di discussione e di scambio di esperienze tali da permettere lo sviluppo di competenze relazionali;
- lo *stage* o il *tirocinio* per offrire l'opportunità al singolo soggetto di sperimentare in forma concreta le modalità con cui quanto appreso in aula si applica nei contesti di lavoro e/o sociali;
- l'*utilizzo delle tecnologie*: le metodologie basate sull'autoapprendimento mediante materiali didattici su supporto informatico-multimediale, attraverso la formazione in rete, permettono di realizzare un processo didattico personalizzato nel rispetto dei tempi di apprendimento dei soggetti in formazione.

In coerenza con le specificità dell'apprendimento in età adulta e con la prospettiva dell'apprendimento permanente, la progettazione dei percorsi formativi rivolti agli adulti deve assumere il paradigma pedagogico di “centralità della persona” nel processo formativo e di un ruolo attivo nell'apprendimento.

Nel disegnare percorsi formativi personalizzati si tratterà di condividere un patto di impegni reciproci sia sul versante delle finalità, dei contenuti, delle metodologie ritenute adeguate a soddisfare le esigenze espresse dall'utenza adulta, sia per verificare che il percorso condiviso tra docente e discente sia stato pienamente soddisfatto.

4.5. Considerazioni conclusive e (ulteriori) linee progettuali di ricerca

Dal 1999 - avvio del cosiddetto *Processo di Bologna* - al 2014, con il Rapporto sui progressi della qualità nell'Istruzione superiore - *Report on progress in quality assurance in higher education*, l'Unione europea incoraggia gli Stati membri ad incrementare le opportunità per l'apprendimento permanente a livello di istruzione superiore, e al riconoscimento dell'apprendimento pregresso, in particolare l'apprendimento non formale e informale, fino all'adeguamento dell'offerta formativa alle esigenze specifiche dell'utenza adulta. L'Unione europea ha posto l'attenzione su vari aspetti: dalla *governance* istituzionale al ridisegno degli ordinamenti disciplinari, al sistema di reclutamento e mobilità del personale di ricerca, ai sistemi di finanziamento e di valutazione, all'integrazione progettuale e operativa con il tessuto economico locale.

Nelle politiche e nelle strategie europee ci si riferisce alla partecipazione degli adulti all'istruzione superiore sottolineando la necessità che le università allarghino il ventaglio delle opportunità di apprendimento non formale e informale per gli adulti, che sul piano dell'immissione vuol dire tenere conto

del progresso di istruzione e di esperienza non formale e informale appartenente al soggetto adulto nei contesti di lavoro, dell'associazionismo, della partecipazione attiva alla società.

Il riconoscimento e la validazione dell'apprendimento non formale e informale fanno capo a varie attività come corsi non formali, esperienze di vita e di lavoro, che acquistano importanza alla stessa stregua dell'educazione formale per le conoscenze, le abilità e le capacità che sono riuscite a valorizzare per l'individuo, consolidando il proprio *know-how* e il proprio sviluppo personale e che, se ben valutate o considerate utili ai fini dell'istruzione terziaria, potrebbero favorire un rientro in formazione "capitalizzato".

In generale, nell'ultimo decennio si sono registrati significativi miglioramenti per quanto riguarda l'istruzione universitaria: i dati Eurostat³¹¹ (2014) mostrano un incremento della percentuale di persone 30-34enni nell'Unione europea a 28 Paesi (UE28) che hanno completato l'educazione terziaria, dal 24% nel 2002, periodo dal quale parte il confronto europeo, al 37% nel 2013. Si è quindi molto vicino alla realizzazione dell'obiettivo strategico UE2020 che fissa al 40% la quota di laureati nello stesso *range* di età³¹².

In Italia il sistema universitario è stato attraversato da riforme sia a carattere organizzativo che didattico, che hanno introdotto elementi di differenziazione (percorsi di primo, secondo e terzo livello) e di omogeneizzazione (linee guida, linee di finanziamento e sistema di valutazione nazionale dedicati) con l'obiettivo strategico di innalzare il numero degli adulti che partecipano alle attività di apprendimento permanente e la percentuale di giovani adulti 30-34enni in possesso di un titolo terziario, che in Italia si attesta al 22,4% (2013) contro la media Europea del 37%.

³¹¹ Eurostat, *Europe 2020 education indicators in the UE28 in 2013*, Bruxelles, 2014, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-11042014-AP/EN/3-11042014-AP-EN.PDF [15.5.2014]. Eurostat, *Europe 2020 education indicators in the EU28 in 2013*, Eurostat *Newsrelease*, 57/2014, 11.4.2014.

³¹² Commissione europea, *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva*, cit.

Le Università, come cita la Legge n. 240 del 30.12.2010 all'art.1,³¹³

sono sede primaria di libera ricerca e di libera formazione nell'ambito dei rispettivi ordinamenti e sono luogo di apprendimento ed elaborazione critica delle conoscenze; operano, combinando in modo organico ricerca e didattica, per il progresso culturale, civile ed economico della Repubblica.

Entro il paradigma dell'apprendimento permanente si richiede all'Università di ampliare la platea di studenti e rispondere alla nuova domanda formativa rappresentata dagli adulti, la cui presenza è progressivamente aumentata.

Possono essere adulti inoccupati, occupati, in mobilità, in aggiornamento professionale, giovani adulti ad un primo accesso o in rientro all'istruzione superiore e quindi utenti con caratteristiche meno tradizionali per l'Accademia. Si tratta, infatti, di adulti che intendono soddisfare un bisogno personale di crescita, di autorealizzazione oppure con esigenze di aggiornamento o riconversione professionale o che vogliono portare a termine percorsi interrotti precedentemente, e cogliere quindi una "seconda chance".

L'Università, quindi, pur confermando la missione istituzionale affidatale, si trova a riconsiderare il proprio ruolo nel rispondere ai bisogni formativi diversificati espressi dagli adulti, connotandosi di una marcata "funzione orientativa".

L'orientamento rivolto all'adulto diviene non solo un supporto informativo alla scelta e all'inserimento universitario, ma soprattutto nei riguardi di adulti in "rientro in formazione" l'opportunità di ridefinizione, al di là delle esperienze positive o negative pregresse, di un proprio progetto di sviluppo personale, professionale e sociale ancor di più se utile a fronteggiare momenti di transizione e quindi capacità di *empowerment* come

³¹³ Legge n. 240, 30.12.2010, "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario", "Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana", n. 10, 14.1.2011 (Suppl. Ordinario n. 11, Titolo I – Organizzazione del sistema universitario, Art. 1. Principi ispiratori della riforma).

processo attraverso cui le persone vengono messe in condizione di avere successo mediante l'assunzione della capacità di agire su di una situazione per modificarla a proprio vantaggio [ampliando] le possibilità che una persona (ma anche un gruppo all'interno del proprio luogo di lavoro) ha di aumentare la capacità di agire nel proprio contesto e di operare delle scelte³¹⁴.

L'ipotesi di lavoro da cui si è partiti – considerare l'Università quale luogo importante per la formazione degli adulti e luogo di eccellenza “accreditato” per la formazione di cittadini consapevoli – appare dimostrata in quanto la cultura dell'apprendimento permanente e il diritto all'apprendimento permanente delle persone si sostanziano nelle finalità educative perseguite, nelle attività, nei servizi e nell'offerta realizzata dalle Università italiane in questi anni, puntando alla crescita e allo sviluppo personale del discente, contribuendo al processo di trasformazione della società per il benessere di tutti.

L'Università è riconosciuto un “luogo pubblico accreditato” dalle Istituzioni, dagli operatori e dagli stessi discenti adulti, progressivamente in aumento, a realizzare attività di formazione, di orientamento e ri-orientamento, di aggiornamento professionale, oltre a favorire il rientro in formazione per il conseguimento del titolo formale.

È un luogo di apprendimento ideale per continuare ad apprendere con garanzia di un accesso libero all'istruzione, all'orientamento e alla formazione a costi ragionevoli.

I punti di domanda della ricerca – attraverso la ricognizione statistico-quantitativa e qualitativa tramite la comparazione di rapporti nazionali e internazionali sull'istruzione superiore e sulla domanda di formazione universitaria degli adulti, così come dalla lettura di pratiche rappresentative sul

³¹⁴ *Ivi*, p. 140.

territorio, dall'osservazione diretta e dall'ascolto attivo degli operatori – hanno trovato una risposta concreta; infatti le Università italiane:

- stanno già rispondendo alla nuova domanda di formazione proveniente dagli adulti attraverso un'offerta diversificata sviluppatasi negli anni: in particolare attraverso l'esperienza dei Master, dei Corsi di perfezionamento e/o di specializzazione, mostrando una netta evoluzione del sistema universitario verso la soddisfazione delle esigenze espresse dagli adulti;
- promuovono la partecipazione alla formazione offrendo servizi formativi e non formativi: attraverso l'istituzione di Uffici per lo stage e il tirocinio presso le organizzazioni *profit* e *no profit* territoriali, l'Ufficio di *job placement* anche nel rapporto con le imprese, laboratori sui temi specifici di apprendimento, l'uso di varie metodiche e strumentazioni quali il bilancio di competenze, il *counseling* individuale, il tutorato e/o il *mentoring*;
- garantiscono l'equità di accesso, scaturente anche dalla scelta istituzionale perseguita negli anni di aprirsi a più ampi gruppi sociali non solo elitari;
- garantiscono il dialogo con l'associazionismo e le infrastrutture culturali rappresentative dell'ambito non formale dell'apprendimento;
- si sono attrezzate per rilevare, riconoscere e certificare le competenze pregresse e acquisite dai discenti adulti nei contesti non formali e informali valorizzandone il patrimonio personale;
- devono confrontarsi con i vincoli economici e i costi della formazione a parità di progressivi decrementi negli anni delle quote di finanziamento pubblico; tale vincolo influisce anche sulla scelta di diversificazione dell'offerta e sull'apertura maggiore alla dimensione europea e internazionale; la sfida diviene mantenere la stessa qualità dei contenuti erogati, pur avendo minori risorse a disposizione.

Le Università come luoghi di apprendimento permanente rivolti agli adulti possono realizzare una serie di attività/servizi quali:

- orientamento e consulenza individuale;
- riconoscimento delle conoscenze e delle competenze pregresse;
- offerta di percorsi diversificati di apprendimento per adulti;
- formazione formatori;
- monitoraggi su qualità e conseguimento dei risultati.

E naturalmente il conseguimento di un titolo di istruzione superiore. Ricordiamo infatti come, sebbene la crisi economica abbia interessato anche la fascia di occupati più istruiti, il titolo di studio elevato mantiene comunque il vantaggio in termini occupazionali; chi studia è favorito nell'accedere ad un'occupazione presentando tempi di ricerca di un lavoro più brevi e un rischio di uscita dal mercato del lavoro minore rispetto a chi è in possesso di un titolo di studio inferiore (Cedefop, 2010)³¹⁵.

Dall'analisi e dalla rielaborazione degli studi, delle indagini nazionali e internazionali e delle evidenze empiriche sul territorio, che si è avuta l'opportunità di conoscere, si sono identificate le variabili significative da considerare per la costruzione di un sistema di formazione universitaria rivolta agli adulti, nel processo sia organizzativo che didattico-formativo, individuando ulteriori linee progettuali di ricerca sul versante della domanda professionale e delle imprese e sul versante delle strategie e dei metodi di insegnamento, traendo alcune considerazioni conclusive.

Per quanto riguarda la costruzione di un "sistema di formazione universitaria rivolta agli adulti", nell'ambito del "sistema integrato di apprendimento permanente": la griglia di elementi/punti chiave definiti dalla lettura trasversale delle esperienze di successo realizzate sul territorio come emerso dalla ricerca nazionale *Repertorio delle esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia 2014*, nell'ambito del *Progetto italiano "Implementazione*

³¹⁵ Cedefop, *Skills supply and demand in Europe: medium term forecast up to 2020*, cit..

dell'Agenda europea per l'Adult Learning 2012-2014", può applicarsi anche al sistema di istruzione superiore degli adulti³¹⁶.

La griglia degli elementi chiave che caratterizzano un "modello di sistema integrato della formazione superiore universitaria" rivolto agli adulti è imperniata su:

- l'attenzione alle esigenze dell'utenza adulta e la *presa in carico* della persona: dall'accoglienza all'orientamento al pre-inserimento o inserimento lavorativo;
- la presenza di punti organizzativi di sintesi nel contatto con l'utenza che richiede un continuo lavoro di squadra e di orientamento alla qualità;
- la presenza di *leadership* istituzionali e professionali anche per l'attivazione di alleanze e partenariati territoriali;
- l'attenzione ai costi della formazione attraverso una razionalizzazione dell'offerta per priorità di intervento: in generale le Università erogano attività economicamente accessibili se non gratuite;
- l'utilizzo di risorse finanziarie diversificate: fondi strutturali europei, nazionali, regionali, comunali, privati;
- la pratica di una cultura di rete costruita negli anni che consente economie di apprendimento e risposta efficace alla diminuzione di risorse economiche;
- la presenza di modelli organizzativi e didattico-formativi: dall'analisi della domanda e dei bisogni formativi alla progettazione, alla verifica dei risultati, alla presenza di una architettura tecnico-amministrativa dedicata;
- la cura alla qualità didattica e all'uso delle tecnologie per l'apprendimento.

Entro il modello delineato acquistano rilievo alcune dimensioni utili all'impianto di una formazione superiore universitaria rivolta agli adulti:

³¹⁶ G. Spagnuolo, *Il repertorio di esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia: analisi trasversale ed elementi chiave emersi*, in Isfol, *I risultati del Progetto IT-Implementation of the European Agenda for Adult Learning*, cit..

- la progettazione di percorsi di formazione in un sistema integrato di accoglienza, orientamento, validazione dell'apprendimento non formale e informale, ri-orientamento allo studio e/o al lavoro e bilancio di competenze;
- la progettazione di un percorso di apprendimento rivolto al discente adulto agendo sulla flessibilità organizzativa e didattico-formativa dei servizi erogabili;
- il riconoscimento delle potenzialità didattico-formative delle tecnologie e della formazione *on line* per l'apprendimento, rispettando tempi e luoghi preferiti dall'adulto.

In generale gli adulti sono motivati a rientrare in formazione per soddisfare un'esigenza di miglioramento della propria preparazione professionale in ambito lavorativo, ma c'è dell'altro. Si va all'Università

per moltiplicare le occasioni di autoriflessione, di narrazione e di cura di sé, per “apprendere ad apprendere”. Ciò che, infatti, fa scattare la molla – il desiderio – di formazione negli adulti è la scoperta della volontà di dare, attraverso l'educazione, una riattribuzione di senso alla propria esistenza, riscoprendosi quali soggetti capaci di continuare ad apprendere, individuando nella formazione la maniera più idonea per riattualizzare la propria esistenza e scoprire in essa una fonte inesauribile di crescita intellettuale ed emotiva³¹⁷.

Si evidenziano diverse e nuove responsabilità da parte delle università:

1. offrire a giovani adulti e adulti diplomati o laureati varie opportunità di apprendimento permanente al fine di: elevarsi culturalmente; completare gli studi interrotti; riconvertire e/o integrare le competenze e le conoscenze possedute; contribuire al miglioramento del proprio *status* professionale;

³¹⁷ I. Loiodice, *Formazione e orientamento degli adulti: il ruolo dell'università*, in A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Loiodice, *Adulti e Università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 139-140.

2. rendere flessibili e personalizzare i percorsi formativi per soddisfare specifiche esigenze espresse dagli studenti adulti attraverso il “patto formativo personale”;
3. riconoscere e verificare l’apprendimento già conseguito dagli adulti sia all’interno che all’esterno dell’università per certificare le competenze acquisite, rimodulare e abbreviare i corsi di studio.

Tali strategie e azioni utilizzabili dalle Università poggiano sull’adesione ai due paradigmi di base: la centralità del soggetto che apprende e la valorizzazione di ogni forma di apprendimento acquisita non esclusivamente nei contesti formali. Infatti i risultati di apprendimento attesi dai corsi di studio universitari o conseguiti al di fuori dell’università in attività lavorative o sociali sono descritti secondo parametri comuni: conoscenze e competenze, sapere e saper fare al fine di:

- integrare più agevolmente i percorsi di apprendimento progettati dalle università alle conoscenze e competenze utili nelle attività operative/professionali;
- valorizzare le conoscenze e le competenze già acquisite nei percorsi di apprendimento offerti dall’università.

Infatti il sistema di crediti dell’Università (Cfu) si basa sui risultati di apprendimento conseguiti sia nel contesto accademico che nel contesto lavorativo al fine di permettere agli adulti sia la capitalizzazione dei crediti acquisiti in altri contesti sia il loro trasferimento a corsi di studio affini. A tal riguardo le Università, in coerenza con gli indirizzi nazionali, disciplinano nei propri Regolamenti di Ateneo e didattici le procedure da seguire per il riconoscimento e la certificazione delle competenze pregresse possedute³¹⁸.

³¹⁸ Si segnala tuttavia che, attualmente, la norma prevede un massimo di 12 Cfu che è possibile riconoscere all’esperienza professionale, anche in presenza di competenze esperte accreditate che meriterebbero forse un maggiore riconoscimento. In tal senso la Ruiap (Rete delle università italiane per l’apprendimento permanente) sta approfondendo proprio questo aspetto ai fini di un migliore riconoscimento, in termini di Cfu, delle esperienze non formali e informali dello studente universitario adulto.

La costruzione di un sistema di apprendimento permanente degli adulti può contare su strumenti normativi e strategie che hanno un carattere sistematico ed integrato a livello nazionale valorizzando gli sforzi svoltisi negli anni a livello istituzionale e a livello territoriale attraverso sperimentazioni ed esperienze realizzate. L'*Accordo tra Governo, Regioni e Enti locali: Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali* (Conferenza unificata Stato-Regioni del 10.7.2014) fornisce il *quadro normativo* e di indirizzo attuativo ad uso delle sinergie inter-istituzionali tra il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, le Autonomie locali, gli operatori, le imprese, tutti gli attori interessanti nel campo dell'istruzione, della formazione e dell'orientamento degli adulti. Esso inoltre risponde ad una delle indicazioni espresse nella *Risoluzione del Consiglio europeo del 20.12.2011 su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti* secondo cui l'apprendimento degli adulti "dovrebbe accettare il passaggio a una politica basata sui risultati dell'apprendimento in cui il discente autonomo è una figura centrale, indipendentemente dal luogo in cui apprende - al lavoro, a casa, nella comunità locale, nell'ambito di attività di volontariato o negli istituti di istruzione e di formazione - e sviluppare il modello di *governance* sfaccettato che ciò impone"³¹⁹.

In tale contesto l'Università è individuata sul piano strategico e normativo quale agente della formazione permanente con il ruolo specifico di innalzare e di aggiornare le competenze e il livello di istruzione degli adulti e di diventare *nodo* delle reti da costruire sul territorio.

Il rapporto con la Regione in particolare diviene importante per il territorio al fine di provvedere a iniziative formative consolidate attraverso cataloghi dell'offerta regionale (o multiregionale) e di alta formazione di base e

³¹⁹ Consiglio dell'Unione europea, *Agenda europea per l'apprendimento degli adulti 2011*, cit., p. 2.

specializzata dedicata al mondo produttivo, alle persone, alle organizzazioni *no profit*, sotto l'egida regionale.

Le reti territoriali rappresentano le modalità attraverso cui l'insieme dei servizi di orientamento e di formazione presenti su un territorio sono progettati e riorganizzati in funzione delle esigenze espresse dalle persone per il loro diritto all'apprendimento permanente. Tale prospettiva esige che chi eroga i servizi, affronti un "ripensamento interno alla propria organizzazione" e si collochi funzionalmente all'interno del complessivo sistema integrato territoriale dei servizi, con la conseguente "perdita di auto-referenzialità".

Tutto ciò comporta un cambiamento di mentalità e di prassi da parte del personale dell'istituzione universitaria, in particolare dei docenti e degli orientatori e/o tutor che accolgono l'adulto e ne valutano la preparazione per l'inserimento nei percorsi di studio.

L'apprendimento lungo tutto il corso della vita diviene una strategia utile per implementare la partecipazione delle persone alla formazione e rendere praticabile il diritto ad apprendere *dalla scuola dell'infanzia all'università*.

Ciò carica di responsabilità individuale il soggetto in formazione, ma anche i vari sistemi formativi: oltre il sistema formativo universitario, quello della formazione continua nelle imprese e quello relativo alle professioni e all'associazionismo professionale (formazione continua/Fondi Interprofessionali, formazione professionale, formazione rivolta ad alcune associazioni o categorie professionali); se possibile entro una strategia integrata di erogazione di servizi e di permeabilità tra sistemi ai fini della certificazione dei titoli e dei percorsi formativi svolti.

I processi di trasformazione continua della società contemporanea influenzano la vita di tutti, in particolar modo gli adulti. Oggi vivere l'età adulta è più problematico. L'adulto deve affrontare le "transizioni" se possibile anticipandole, riprogettandole: ha l'esigenza di comprendere "le interconnessioni e le interdipendenze" dei fenomeni, di acquisire le categorie della "trasformazione", del "rischio" e della "responsabilità" come categorie

che attraversano tutti i processi biologici, tecnologici e bio-tecnologici, concordando sull'opportunità e la necessità di ispirare gli orientamenti cognitivi e tecnologici su un sistema di valori inalienabili³²⁰.

All'idea statica, unica dell'immagine dell'adulto si sostituisce un'idea dinamica e multiforme. La scoperta di un nuovo modo di essere e di essere nella società della complessità e la possibilità di trasformare questo nuovo modello di età adulta in una occasione di emancipazione e autorealizzazione personale. Il pensare delle "teste ben fatte".

Perché come ci ricorda Morin

una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione. Ogni conoscenza è una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione (a partire da segnali, segni, simboli) sotto forma di rappresentazioni, idee, teorie, discorsi. L'organizzazione delle conoscenze [...] comporta operazioni di interconnessione (congiunzione, inclusione, implicazione) e di separazione (differenziazione, opposizione, selezione, esclusione). Il processo è circolare, passa dalla separazione al collegamento, dal collegamento alla separazione, e poi, dall'analisi alla sintesi, dalla sintesi all'analisi. In altri termini la conoscenza comporta nello stesso tempo separazione e interconnessione, analisi e sintesi.

La nostra civiltà e di conseguenza il nostro insegnamento hanno privilegiato la separazione a scapito dell'interconnessione, l'analisi a scapito della sintesi. Interconnessione e sintesi rimangono sottosviluppate. È per questo che sia la separazione che l'accumulo, senza l'interconnessione delle conoscenze, vengono privilegiati a scapito dell'organizzazione che interconnette le conoscenze. [...] Di conseguenza, lo sviluppo dell'abitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi diviene un imperativo dell'educazione. Lo sviluppo dell'abitudine a contestualizzare tende a produrre l'emergenza di un pensiero

³²⁰ F. Pinto Minerva, R. Gallelli, Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile, Carocci, Roma, 2004, p. 138.

“ecologizzante”, nel senso che esso situa ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e, beninteso, naturale³²¹.

Ecco che la formazione si struttura come un processo educativo costruttivo, dinamico, olistico. La figura del docente diviene determinante nel riconoscere la diversità di ciascuno studente, di ogni domanda di formazione adottando l’approccio metodologico-didattico più idoneo a potenziare l’apprendimento e a valorizzare lo sviluppo integrale o unitario del soggetto adulto: verso un progetto di “formazione integrale”.

L’Università diviene uno dei luoghi meglio deputato a tale fine.

Le Università italiane, come dimostra l’indagine ricognitiva, hanno risposto alle nuove aspettative in percorsi di formazione e orientamento in uno sforzo di adeguamento che deve continuare.

In primo luogo aumentando al platea di utenti a altre categorie di adulti come disoccupati o in mobilità in seno a partenariati con le amministrazioni pubbliche e le parti sociali o più semplicemente rivolgendosi a chi vuole un servizio di potenziamento delle proprie abilità e conoscenze culturali prima ancora che professionali, scevro da intenti utilitaristici se non coincidenti con l’interesse del richiedente.

In secondo luogo progettando percorsi di apprendimento differenziati da integrare in un’unica strategia per l’apprendimento permanente ed in un programma monitorato di attività che preveda:

- Corsi di perfezionamento;
- Corsi di aggiornamento e/o di formazione professionale;
- Corsi di formazione continua;
- Corsi individuali.

³²¹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, p. 18-19.

Sono percorsi formativi:

- flessibili, accessibili o di breve durata;
- utili a soddisfare bisogni specifici e integrati con l'esperienza di lavoro;
- co-progettati con professionisti/associazioni professionali, imprese e pubblica amministrazione e provvisti di una valutazione dei risultati;
- basati su metodologie didattiche che privilegiano l'interattività e/o la risoluzione di problemi supportate dalle tecnologie;
- implementati scegliendo modalità organizzative *ad hoc*: per esempio se costituiti all'interno o all'esterno dell'Ateneo, se quindi in autogestione o in forma cooperativa/consortile.

Certo permangono le disparità territoriali tra le regioni meridionali e quelle centro-settentrionali sia sul versante occupazionale sia sul versante delle competenze possedute: secondo i risultati dell'indagine Piac - *Programme for the international assessment of adult competencies*, l'indagine internazionale sulle competenze degli adulti, gli adulti italiani che raggiungono il livello 2 (su una scala ascendente di 5 livelli) mostrano un accento maggiore di inadeguatezza nel Sud del Paese.

Le Università del Sud sono maggiormente caricate nelle loro attività della responsabilità di un avanzamento nel possesso delle competenze alfabetiche e funzionali da parte degli adulti, nello stesso tempo della responsabilità di motivarli all'inserimento o al rientro in formazione, dato anche il contesto economico-sociale di riferimento.

Crediamo che ciò motivi ancor di più l'adozione di strategie accattivanti di comunicazione da parte delle Università per raggiungere l'utenza adulta, di promozione delle iniziative che se non possono garantire l'immediata occupazione riescono a mirare alla costruzione appunto di un "progetto di formazione integrale della persona" che la renda capace di comprendere la realtà e di affrontare le criticità e il cambiamento. Questo vuol dire puntare anche su una progettazione didattica verso obiettivi sostenibili di occupabilità.

Al tema dell'attrattività si affianca in tutta la sua importanza il tema dell'incentivazione alla domanda di formazione da parte degli adulti nell'ambito del paradigma di una formazione lungo il corso della vita, ancor di più se riferite all'Università dato il diminuito interesse ad iscriversi ai corsi di studio (Cun, 2013)³²².

La formazione nel corso della vita è caratterizzata da tre tendenze principali:

- *il progressivo affermarsi della formazione informale, cioè di tutte quelle attività che hanno un contenuto formativo al di là dell'essere state progettate con questo scopo esplicito;*
- *il passaggio dalla sequenzialità alla ricorsività, legato alla trasformazione del ciclo di vita, che non è più di tipo lineare (formazione - occupazione - uscita dal mercato del lavoro), ma vede periodi di formazione alternati a periodi di lavoro, e una distinzione più sfumata all'interno dei periodi di lavoro fra tempo lavorativo e tempo libero;*
- *la coesistenza di fini personali e collettivi, così che la domanda di formazione comprende sia la domanda dei singoli, che richiedono formazione per conseguire scopi personali, sia quella delle organizzazioni (dallo Stato al circolo del bridge) che utilizzano la formazione in modo strumentale per conseguire scopi comuni, più o meno compatibili con gli scopi degli individui³²³.*

Ecco perché aumenta il "protagonismo" del soggetto in formazione, che nell'ambito delle organizzazioni e delle reti informali di appartenenza - famiglia, amici, comunità associative - è in grado di tracciare un proprio

³²² Cun (Consiglio Universitario Nazionale), *Dichiarazione del Consiglio universitario nazionale per l'università e la ricerca. Le emergenze del sistema*, cit..

³²³ L. Ribolzi, *Natura e motivazioni di ulteriore domanda di formazione*, in G. Spagnuolo (a cura di), *La partecipazione degli adulti alla formazione permanente. Seconda rilevazione nazionale sulla domanda*, Isfol (I libri del Fondo sociale europeo, 124), Roma, 2008, p. 179.

percorso formativo pur nella diversificazione dei tempi e dei luoghi entro i quali lo immagina. Nel contempo

lo Stato, per parte sua, tende a invitare le persone a farsi carico dei propri progetti di formazione (nei paesi del Nord si parla esplicitamente della necessità di creare “consumatori consapevoli” di formazione), sottovalutando il fatto che questa ripresa di controllo avviene dopo una lunga fase di passivizzazione, e che la possibilità di esprimere una domanda di formazione (o anche solo di avvertirne il bisogno in modo cosciente) non è equi distribuita, ma è proporzionale ai requisiti personali e ambientali³²⁴.

Un ulteriore elemento importante ai fini di un maggior protagonismo delle Università nell’ambito dell’apprendimento permanente degli adulti è rappresentato dalla costruzione di Partenariati attraverso:

Accordi per l’identificazione dei bisogni formativi individuali e la progettazione comune di percorsi sostenibili stipulati tra università e pubblica amministrazione, in particolar modo locale, organizzazioni ed enti nazionali di ricerca e di formazione, imprese, ordini ed associazioni professionali.

Alleanze fra le università di uno stesso territorio per coordinare un’offerta integrata di qualità di percorsi di apprendimento permanente.

Partecipazione a reti e progetti internazionali nell’ambito dell’istruzione e della formazione rivolta agli adulti, tra questi il Programma *Erasmus Plus* per il *Lifelong Learning*.

Il favorire la costruzione di partenariati tra università e soggetti del territorio quali imprese, associazioni professionali e sociali, Regioni ed Enti locali avviene in un contesto normativo che individua l’Università quale agente della formazione permanente con il ruolo specifico di innalzare e di aggiornare le competenze e il livello di istruzione degli adulti e di diventare nodo delle reti

³²⁴ *Ibid.*

da costruire sul territorio, come richiamato nella Legge n. 92 del 28.6.2012³²⁵ “Disposizioni in materia di riforma del lavoro in una prospettiva di crescita” e nell’Accordo in precedenza citato³²⁶.

Sul piano delle risorse occorre riferirsi, nell’ambito di un quadro unitario dei Fondi europei, al piano operativo nazionale per l’apprendimento permanente, ai finanziamenti regionali e locali, ai finanziamenti previsti per la formazione obbligatoria degli ordini e delle associazioni professionali, all’auto-finanziamento personale per la propria crescita culturale e professionale.

Il lavoro di indagine dottorale ha consentito, inoltre, di individuare ulteriori linee progettuali di ricerca sia sul versante della domanda professionale e delle imprese, sia sul versante delle strategie didattiche e dei metodi di insegnamento, verso un’ipotesi di ricerca sperimentale.

- Una linea progettuale di ricerca riguarda l’ambito “Università e domanda professionale e delle imprese”.

La domanda di competenze richiesta da parte delle imprese si riferisce oltretutto a conoscenze e a competenze di tipo specialistico inerenti i diversi comparti economico-professionali (competenze tecnico-scientifiche e ingegneristiche) ad altre competenze trasversali o “*soft skills*” come:

- Saper comunicare in pubblico;
- Saper lavorare in gruppo;
- Capacità di individuare e risolvere problemi;
- Capacità di *leadership* e gestione del personale;
- Conoscenza delle lingue;
- Capacità creativa e imprenditoriale.

Sono abilità spendibili in più lavori e in differenti ambiti lavorativi e rafforzano anche la possibilità di muoversi tra diversi settori nel mercato del

³²⁵ Legge n. 92, 28.6.2012, “Disposizioni in materia di riforma del lavoro in una prospettiva di crescita”, cit..

³²⁶ Accordo tra Governo, Regioni e Enti locali: Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l’apprendimento permanente, cit..

lavoro in qualità di progettisti, manager, *team leader*, incubatori e/o innovatori di impresa.

Le Università possono rispondere alle richieste formative delle imprese, in particolare per l'acquisizione di competenze trasversali e interculturali. Possono realizzare iniziative di formazione per adulti in mobilità o a rischio di disoccupazione: si tratterà in proposito di progettare modalità organizzative e scelte didattiche mirate.

Le Università possono inoltre offrire servizi di orientamento e ri-orientamento allo studio e/o al lavoro rivolto agli utenti adulti e in tal senso gli strumenti del *counseling* e del bilancio di competenze sono stati pienamente collaudati e si tratterà di adeguarli ulteriormente alle esigenze delle imprese.

Le Università sono in grado di progettare modalità flessibili e interattive di formazione anche orientate allo sviluppo della creatività: si tratterà di mediare con le aspettative e/o le esigenze proprie dell'operatività produttiva e manageriale.

- Un'ulteriore linea progettuale di ricerca riguarda l'ambito "Università e strategie e metodi di insegnamento".

Il modello pedagogico universitario mira a contenere l'*istanza funzionale* legata al lavoro e alla professione e l'*istanza esistenziale* legata alla persona, alla cura e allo sviluppo di sé.

La scelta di personalizzare i percorsi formativi del discente adulto per valorizzare le conoscenze e le competenze di cui è in possesso fa sì che:

- si focalizzi l'attenzione sull'esperienza "a tutto tondo" del discente per cui i programmi di insegnamento istituzionali, i modelli didattici tradizionali devono adattarsi ai diversi stili di apprendimento rispettando l'intero processo di apprendimento personale;
- divengano importanti varie figure nel processo di apprendimento degli adulti e nell'accompagnamento nel percorso formativo: agli orientatori e ai tutor si affiancano e-tutor e mentori in percorsi di formazione *blended*

nell'abitare gli individui a prendere decisioni su di sé e sui propri progetti personali di formazione e di lavoro;

- l'*e-learning* si confermi la metodologia tra le più flessibili in un progetto di formazione personale rivolto agli adulti e tendenzialmente l'apprendimento si realizzi attraverso dispositivi mobili come *smartphone* e *tablet (mobile learning)* sempre di più alla portata di tutti. Entrambe le metodologie didattiche l'*e-learning* e il *mobile learning* forniscono flessibilità di fruizione didattica e anche l'opportunità di fruire di una "offerta di formazione più ampia cioè globalizzata".

In ogni caso le strategie didattico-formative sono ormai orientate ad un apprendimento personalizzato in modalità *blended* secondo tempi e spazi utili all'apprendere, nel rispetto di un'opportuna progettazione didattico-formativa e con la presenza di figure dedicate di raccordo o di riferimento nello svolgimento dei percorsi formativi rivolti agli adulti come mentori, tutor e/o e-tutor. Inoltre mirano a costruire comunità di apprendimento e comunità di pratiche in ambienti collaborativi e interattivi.

Tutto ciò deve andare di pari passo con la preparazione dei docenti nelle Università in particolare sull'uso delle tecnologie per l'apprendimento e della formazione *on line* nel potenziamento delle proprie competenze specialistiche ad iniziare dal rapporto con le tecnologie, che impattano sempre di più sulla pratica lavorativa e sull'efficacia dell'apprendimento finale del discente.

Si apre nel ventaglio delle modalità didattico-formative per l'apprendimento l'uso del *mobile learning* nell'erogare attività di formazione: si tratterà di sperimentare tale tipo di metodologia e insieme metodo didattico e il tipo di rispondenza ottenibile dagli adulti considerando il livello di competenza digitale posseduto.

Chi lavora alla ricerca e all'insegnamento universitari parte da alcune convinzioni riguardanti la missione e la storia delle Università: da un lato, le considera "luoghi indipendenti di produzione delle conoscenze e della ricerca sia di base che sperimentale"; dall'altro, erogatrici di un'offerta universitaria

che riesca a stabilire un dialogo tra una formazione professionalizzante e una formazione culturale e di speculazione scientifica.

Aprirsi ad una utenza adulta sia occupata che non occupata e che voglia riprendere un percorso di formazione superiore significa conciliare in un “unico e coerente percorso didattico” la valorizzazione dell’esperienza personale pregressa con le categorie teoriche da acquisire, nel rispetto degli obiettivi formativi perseguiti.

Ecco perché una possibile ipotesi di ricerca potrebbe essere quella di usare lo strumento del “patto formativo personale” nel concordare obiettivi, dosaggio e articolazione dei contenuti, modalità didattiche, tempi, verifiche, che faccia da sintesi su quanto le Università devono considerare nel predisporre un’offerta di servizi e attività di formazione adeguati all’utenza adulta: anche attraverso una sperimentazione sul campo.

Le aspettative rivolte all’Università come *luogo* di intermediazione tra gli ambiti dell’alta formazione e del mercato del lavoro richiedono un ruolo più incisivo dell’Università nell’aprirsi agli interlocutori esterni del mondo produttivo e dell’associazionismo sotto svariate forme: dall’orientamento al percorso formativo personalizzato, alla progettazione di interventi di aggiornamento professionale per formatori e docenti, all’ampliamento dell’offerta formativa.

La formazione universitaria deve sostenere cognitivamente ed emozionalmente gli adulti ai fini dell’acquisizione di uno spirito critico e riflessivo, non omologato, e questo in particolare nei contesti professionali, nelle organizzazioni al cui interno la qualità dei prodotti appare direttamente legata alla qualità dei processi organizzativi, derivanti da dimensioni meno visibili quali processi cognitivi, emotivi, relazionali, socio-culturali orientati alla realizzazione di un progetto professionale e in prospettiva di un progetto di formazione integrale.

Bibliografia

1. Fonti nazionali, europee e internazionali

1.1. Provvedimenti legislativi nazionali

Accordo della Presidenza del Consiglio dei Ministri-Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano sulla referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) di cui alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, Repertorio atti n. 252, 20.12.2012.

Accordo tra Governo, Regioni e Enti locali: Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali, Conferenza unificata Stato-Regioni, Repertorio atti n. 76/CU, 10.7.2014.

Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante "Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente", Conferenza unificata Stato-Regioni, Repertorio atti n. 136/CU, 5.12.2013.

Audizione dell'Isfol presso la VII Commissione cultura, scienza e istruzione della Camera dei deputati in occasione dell'indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica, Roma, 10.6.2014, www.isfol.it.

Decreto del Presidente della Repubblica n. 263, 29.10.2012, Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei

Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25.6.2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6.8.2008, n. 133, approvato dal Consiglio dei Ministri il 4.10.2012, "Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana", n. 47, 25.2.2013.

Decreto interministeriale del 13.2.2013 del Ministero del lavoro e delle politiche sociali di concerto con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca che recepisce l'Intesa in Conferenza unificata del 20.12.2012 riguardante le politiche per l'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali, ai sensi dei commi 51 e 55 dell'art. 4 della Legge n. 92/2012.

Decreto legge n. 78, 28.6.2013, Primi interventi urgenti per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, della coesione sociale, nonché in materia di Imposta sul valore aggiunto (IVA) e altre misure finanziarie urgenti, "Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana", n. 150, 28.6.2013.

Decreto legislativo n. 13, 16.1.2013, Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28.6.2012, n. 92, "Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana", n. 39, 15.2.2013.

Intesa della Presidenza del Consiglio dei Ministri-Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano riguardante le politiche per l'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali definita ai sensi dei commi 51 e 55 dell'art. 4 della Legge n. 92, 28.6.2012, Disposizioni in materia di riforma del lavoro in una prospettiva di crescita, Conferenza Unificata, Repertorio n.154/CU, 20.12.2012.

Legge n. 240, 30.12.2010, "*Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario*", "Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana", n. 10, 14.1.2011.

Legge n. 92, 28.6.2012, *Disposizioni in materia di riforma del lavoro in una prospettiva di crescita*, "Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana", n. 153, 3.7.2012.

Legge n. 125, 10.4.1991, *Azioni positive per la realizzazione della parità uomo-donna nel lavoro*, "Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana", n. 88, 15.4.1991.

Legge n. 53, 8.3.2000, *Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città*, "Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana", n. 60, 13.3.2000.

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, Nota Miur n. 4232 del 19.2.2014.

Ministero dell'università e della ricerca, *L'Università per l'apprendimento permanente. Linee di indirizzo*, Napoli, 17.3.2007.

1.2. *Orientamenti strategici e normativi europei*

Commissione delle Comunità europee, *Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio di Lisbona*, COM (2002) 629 def., Bruxelles, Comunicazione del 20.11.2002.

Commissione delle Comunità europee, *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, COM (2006) 614 def., Bruxelles, Comunicazione del 26.11.2006.

- Commissione delle Comunità europee, *Memorandum europeo sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC (2000) 1832, Bruxelles, 30.10.2000.
- Commissione delle Comunità europee, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM (2001) 678 def., Bruxelles, Comunicazione del 21.11.2001.
- Commissione europea - Direzione generale per l'occupazione, gli affari sociali e le pari opportunità, *Per una vita diversa: l'UE investe nelle persone attraverso il Fondo sociale europeo*, Lussemburgo, 2009.
- Commissione europea, *Carta delle donne. Dichiarazione della Commissione in occasione della giornata internazionale della donna 2010, Comunicazione su un maggiore impegno verso la parità tra donne e uomini*, COM (2010) 78, Bruxelles, 2010.
- Commissione europea, Confederazione delle organizzazioni familiari dell'Unione europea (Coface), *Uomini e famiglie. L'evoluzione dei ruoli maschili nelle famiglie in Europa*, Bruxelles, 2012.
- Commissione europea, *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva*, COM (2010) 2020, Bruxelles, Comunicazione del 3.3.2010.
- Commissione europea, *Il ruolo delle Università nell'Europa della conoscenza*, COM (2003) 58 def., Bruxelles, Comunicazione del 5.2.2003.
- Commissione europea, *La piattaforma europea contro la povertà e l'esclusione sociale: un quadro europeo per la coesione sociale e territoriale* COM (2010) 758 SEC (2010) 1564.
- Commissione europea, Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale, *Dichiarazione di Copenaghen su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale*, Copenaghen, 29-30.11.2002.
- Commissione europea, *Politica di coesione 2014-2020. Investire nella crescita e nell'occupazione*, Bruxelles, 2011.

- Commissione europea, *Potenziare l'impatto della politica di sviluppo dell'UE: un programma di cambiamento*, Bruxelles, Comunicazione del 13.10.2011.
- Commissione europea, *Progetto di relazione comune sull'occupazione della Commissione e del Consiglio che accompagna la Comunicazione della Commissione sull'analisi dell'annuale della crescita 2015*, COM (2014) 906 final, Bruxelles, 28.11.2014.
- Commissione europea, *Programma nazionale di riforma 2014 dell'Italia e che formula un parere al Consiglio sul programma di stabilità 2014 dell'Italia*, COM (2014) 413 final, Bruxelles, Raccomandazione del 2.6.2014.
- Commissione europea, *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, Comunicazione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, COM (2012) 669 final, Bruxelles, 20.11.2012.
- Commissione europea, *Sostenere la crescita e l'occupazione. Un progetto per la modernizzazione dei sistemi di istruzione*, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, COM (2011) 567 def., Bruxelles, 20.9.2011.
- Commissione europea, *Strategia per la parità tra donne e uomini 2010-2015*, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, COM (2010) 491 def., Bruxelles, 21.9.2010.
- Commissione europea-Direzione generale giustizia, *L'agenda dei cittadini europei. Gli europei dicono la loro*, Bruxelles, 2013.
- Consiglio d'Europa, Commissione europea - Centre for research on lifelong learning (Crell), *Progetto europeo per lo sviluppo di una cittadinanza attiva/Active citizenship for democracy*, 2006.

- Consiglio d'Europa, *Lotta alla violenza contro le donne: studio analitico sulle misure azioni adottate dagli Stati membri del Consiglio d'Europa*, Strasburgo, 2006.
- Consiglio d'Europa, *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e delle formazioni*, Conclusioni del 28.5.2009, "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", C119.
- Consiglio d'Europa, *Sull'apprendimento permanente*, Risoluzione del 27.6.2002, "Gazzetta ufficiale delle Comunità europee", 2002 C 163/01, 9.7.2002.
- Consiglio d'Europa, Unione europea, *Il libro bianco sul dialogo interculturale: vivere insieme in pari dignità*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 2008.
- Consiglio dell'Unione europea, *Agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti*, "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", 2011/C 372, Bruxelles, Risoluzione del 20.12.2011.
- Consiglio dell'Unione europea, *Agenda globale post 2015*, Bruxelles, Conclusioni del 25.6.2013.
- Consiglio dell'Unione europea, *Istituzione di una garanzia per i giovani/"European Youth Guarantee"*, "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", 2013/C 120/1, Bruxelles, Raccomandazione del 22.4.2013
- Consiglio europeo, *"Nuova Strategia Europea 2020 per l'Occupazione e la Crescita"*, Bruxelles, Conclusioni del 17.6.2010.
- Consiglio europeo, *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*, Risoluzione del 21.11.2008, "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", C319, 13.12.2008.
- Parlamento europeo, *Attuazione della strategia dell'UE per la gioventù 2010-2012*, Risoluzione del 11.9.2013, 2013/2073 (INI).
- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2006/96/CE, Raccomandazione del 18.12.2006, "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", L 394, 30.12.2006.

- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, *Istituzione di un "quadro unico" per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass)*, Decisione del 31.12.2004, n. 2241/2004/EC.
- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, *Programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente*, Decisione del 15.11.2006 n. 1720/2006/CE, "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", L 327/45, 24.11.2006.
- Parlamento europeo, Consiglio europeo, *2007 Anno europeo delle pari opportunità per tutti. Verso una società giusta*, Decisione del 17.5.2006, n. 771/2006/CE.
- Parlamento europeo, Consiglio europeo, *2008 Anno europeo del dialogo interculturale*, Decisione del 18.12.2006, n. 1983/2006/CE.
- Parlamento europeo, Consiglio europeo, *2012 Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni*, Decisione del 14.9.2011, n. 940/2011/UE.
- Parlamento europeo, Consiglio europeo, *2015 Anno europeo per lo sviluppo*, Decisione del 16.4.2014, n. 472/2014 (UE).
- Parlamento europeo, Consiglio europeo, *Programma "Erasmus Plus" per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport*, Regolamento (UE) n. 1288/2013, 11.12.2013, "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", L 347/50, 20.12.2013.
- Unesco, *Convention on the protection and the promotion of the diversity of cultural expressions*, Paris, 2005.
- Unesco, *Dichiarazione universale sulla diversità culturale*, Parigi, 2001.
- Unione europea, Unione europea, *EU Youth Report*, SEC (2009) 549 final, Bruxelles, 27.4.2009.

1.3. *Rapporti, indagini e studi nazionali, europei e internazionali*

- AlmaLaurea, *XV rapporto AlmaLaurea sul profilo dei laureati italiani*, Consorzio interuniversitario AlmaLaurea, Bologna, 2013.
- Anvur (Agenzia nazionale per la valutazione del sistema universitario e della ricerca), *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*, Roma, 2014, www.anvur.org.
- Caritas Migrantes, *Immigrazione. Dossier statistico 2014. XXI rapporto sull'immigrazione*, Roma, 2014.
- Cedefop - Refernet Italy, *Italy-VET in Europe. Country report*, Luxembourg, 2014 (Cedefop Information series), www.cedefop.europa.eu.
- Cedefop, *Dizionario della formazione europea*, Cedefop, Salonicco, 2012.
- Cedefop, *On the way to 2020: data for vocational education and training policies country statistical overviews update 2013*, Luxembourg, 2014 (Cedefop Reference series, 97), www.cedefop.europa.eu.
- Cedefop, *Skills supply and demand in Europe: medium term forecast up to 2020*, Luxembourg, 2010, <http://url-zip.com/jej>.
- Cnel (Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro), Istat, *Rapporto BES - Benessere equo e sostenibile in Italia 2014*, Roma, 2014.
- Cnel (Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro), *Rapporto Cnel sul mercato del lavoro 2013-2014*, Roma, 2014.
- Commissione europea, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Refernet Italia, Isfol, *The developments of VET System in Italy. VET in Europe country report 2013*, Isfol, Roma, febbraio 2014.
- Commissione europea, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca scientifica, Consiglio dei rettori delle università italiane (Cruì), *Proceeding report universities, business & co: together we can. Strategic inter-sectoral partnership for economic and social change and growth*, Atti del Forum di Roma incluso nell'agenda ufficiale della Presidenza italiana del Consiglio dell'Unione europea, 2-3.10.2014, www.ubcforum-italy.com.

- Confindustria - Centro studi, *Scenari industriali. L'alto prezzo della crisi per l'Italia. Crescono i paesi che costruiscono le condizioni per lo sviluppo manifatturiero*, Editore SIPI, Roma, giugno 2013.
- Crui (Conferenza dei Rettori delle Università italiane), *L'evoluzione dei rapporti tra università, territorio e mondo del lavoro in Italia: un riepilogo delle principali trasformazioni degli ultimi vent'anni*, Fondazione Crui, Roma, 2012.
- Crui (Conferenza dei Rettori delle Università italiane), *Report Osservatorio Università-Imprese 2015. Osservatorio della Fondazione Crui per il dialogo e la cooperazione tra università e imprese*, Fondazione Crui, Roma, 2015.
- Cun (Consiglio universitario nazionale), *Dichiarazione del Consiglio universitario nazionale per l'università e la ricerca. Le emergenze del sistema*, Roma, 2013.
- Eua (European university association), *Carta europea dell'apprendimento permanente*, Eua Publications, Bruxelles, 2007, www.eua.be.
- Eua (European university association), *Engaging in lifelong learning: shaping inclusive and responsive university strategies*, Eua Publications, Bruxelles, 2011, www.eua.be.
- Eua (European university association), *Universities in the European Higher Education Area and the contribution of Eua. Eua input statement to the Bologna ministerial conference*, Bucarest, 26-27.4.2012, www.eua.be.
- Eurofound, *Youth Guarantee: experiences from Finland and Sweden. Report 12.6.2012*, Eurofound, Dublin, 2012.
- European Commission - Directorate general for education and culture, *The survey of adult skills (Piaac): implications for education and training policies in Europe*, Bruxelles, 8.10.2013.
- European Commission - Directorate general for education and culture, *Education and training monitor 2014*, Bruxelles, 2014.
- European Commission - Directorate general for education and culture, *Pre-study on the role of higher education institutions as providers of continuous professional learning and adult education*, Bruxelles, 2011, http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/higher_en.pdf.

- European Commission, *Draft Joint Employment Report accompanying the Communication from the Commission on annual growth Survey 2014*, COM (2013) 801 final, Bruxelles, 24.11.2013.
- European Commission, *Report on progress in quality assurance in higher education, Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the Regions*, Bruxelles, 28.1.2014, http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/doc/quality_en.pdf [15.5.2014].
- Eurostat, *Adult Education Survey/AES, Indagine sulla partecipazione degli adulti ad attività formative*, Bruxelles, 2011.
- Eurostat, Commissione europea, *Terzo rapporto demografico 2011*, Bruxelles, 2011.
- Eurostat, *Europe 2020 education indicators in the UE28 in 2013*, Bruxelles, 2014, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-11042014-AP/EN/3-11042014-AP-EN.PDF [15.5.2014].
- Eurostat, *Indagine sulla forza lavoro (EU-LFS/Labour force survey)*, [23/5/2014].
- Eurostat, *Sviluppo sostenibile nell'Unione europea. Sintesi 2013*, Bruxelles, 2013.
- Eurostat, *The Bologna Process in Higher Education. Key indicators on the social dimension and mobility*, Bruxelles, 2009.
- Indire – Unità italiana di Eurydice, *Eurydice report 2013. Education and training in Europe 2020: responsive from the EU member States*, European Commission, Education audiovisual and culture executive agency (Eacea), Eurydice, Bruxelles, 2013.
- Indire – Unità italiana di Eurydice, *Il sistema educativo italiano*, Roma, 2013 (I Quaderni di Eurydice, 29), <http://www.indire.it/eurydice/eurypedia/>.
- Indire, *Rapporto di sintesi del monitoraggio nazionale dell'istruzione degli adulti. Anno scolastico 2011-2012*, www.indire.it.
- International labour office (Ilo), *A skilled workforce for strong, sustainable and balanced growth. A G20 training strategy*, Geneva, 2010.
- Isfol, *Active Ageing* (numero monografico), in "Osservatorio Isfol", II, 2, 2012.

- Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004 (I libri del Fondo sociale europeo, 21).
- Isfol, *E-skills, diffusione, apprendimento, fabbisogni*, “Isfol Appunti”, aprile 2012, <http://www.isfol.it/Isfol-appunti/archivio-isfol-appunti/aprile-2012-e-skills-diffusione-apprendimento-fabbisogni>.
- Isfol, *I risultati del Progetto IT-Implementation of the European Agenda for Adult Learning*, Roma, 2014, <http://adultlearning.isfol.it/>.
- Isfol, *L'accompagnamento per contrastare la dispersione universitaria. Mentoring e tutoring a sostegno degli studenti*, Roma, 2005 (I libri del Fondo sociale europeo, 68).
- Isfol, *La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti*, Roma, 2007 (I libri del Fondo sociale europeo, 93).
- Isfol, *Le competenze per la governance degli operatori del sistema integrato*, Roma, 2005 (I libri del Fondo sociale europeo, 132).
- Isfol, *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, Roma, 2012 (*Occasional paper*, 5).
- Isfol, *Monitoraggio Isfol sul mercato del lavoro*, Roma, 2014.
- Isfol, *Piaac-Ocse Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, Roma, 2014 (Collana Temi et Strumenti, 5).
- Isfol, *Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo European Qualification Framework/EQF (First Italian Report on the referencing of the national qualifications to the European Qualification Framework)*, Roma, 2014 (I libri del Fondo sociale europeo, 189).
- Isfol, *Rapporto Isfol 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*, Roma, 2012.
- Isfol, *Rapporto Orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo Mercato del Lavoro*, Roma, 2012.
- Isfol, *Sostenere la partecipazione all'apprendimento permanente: misure e azioni in Francia, Germania, Regno Unito, Svezia. Vol. 1. Il rapporto di ricerca*,

- Roma, 2008 (I libri del Fondo sociale europeo, 118); Vol. 2. *Le specifiche misure*, Roma, 2008 (I libri del Fondo sociale europeo, 119).
- Isfol, *XIV Rapporto sulla formazione continua*, Roma, 2014.
- Istat, *Il valore monetario dello stock di capitale umano in Italia. Anni 1998-2008*, Roma, 2014.
- Istat, *Rapporto 'Noi Italia 2014'. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, Roma, 2014, noi-italia.istat.it [3.3.2014].
- Istat, *Rapporto annuale 2012. La situazione del Paese*, Roma, 2012.
- Istat, *Rapporto annuale 2013. La situazione del Paese*, Roma, 2013.
- Istat, *Rapporto annuale 2014. La situazione del Paese*, Roma, 2014.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali - Commissione di indagine sull'esclusione sociale (Cies) (istituita ex art. 27 della L. n. 328, 8.11.2000), *Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale. Anno 2011*, Roma, 2012.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali - Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione, *Secondo rapporto annuale sul mercato del lavoro degli immigrati, Sintesi*, Roma, 2012.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, Isfol, *Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al Quadro europeo EQF, approvato a livello nazionale con Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 20.12.2012*, <http://sbnlo2.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=19320>.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca scientifica, *Migliorare le competenze degli adulti italiani. Rapporto della commissione di esperti sul progetto Piacac*, Roma, 2014.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *Piano di attuazione italiano della Garanzia Giovani*, <http://www.lavoro.gov.it/Priorità/Pages/giovani.aspx>.
- Ministero dell'interno - Dipartimento libertà civili e immigrazione - Direzione centrale politiche immigrazione e asilo, Commissione europea, Centro studi e

- ricerche Idos, *Sesto rapporto EMN Italia - Rete europea migrazioni. Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, Idos Edizioni, Roma, 2013.
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca scientifica, *The Bologna process 2020. The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education*, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29.4.2009.
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca scientifica, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Invalsi, Isfol, *Glossario on line dell'educazione degli adulti*, <http://glossario.invalsi.it/asp/home.asp> [23.5.2015].
- Niace (*National institute of adult continuing education*), *Learning through life. Inquiry into the future for lifelong learning*, Niace, Leicester, 2009.
- Oecd, *Cities and regions in the new learning economy*, Paris, 2001.
- Oecd, *Divided we stand: why inequality keeps rising*, Paris, 2011.
- Oecd, *Education at glance - 2012*, Paris, 2012.
- Oecd, *Employment outlook - 2012*, Paris, 2012.
- Oecd, *Pensions at a glance*, Paris, 2013.
- Oecd, *Survey of adult skills. Programme for the international assessment of adult competencies (Piaac) 2013*, Paris, 2013.
- Oecd-Pisa/*Programme for International Students Assessment 2012*, Paris, 2013.
- Presidenza della Repubblica italiana, *Agenda possibile. Relazione del Gruppo di lavoro in materia economico-sociale ed europea*, (Gruppo istituito il 30.3.2013 dalla Presidenza della Repubblica italiana), Roma, 12.4.2013.
- Ruiap (Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente), *Individuazione, validazione e accreditamento degli apprendimenti non formali e informali e certificazione delle competenze in università*, Documento del Direttivo, Genova-Roma, 2013.
- Svimez (Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno), *Rapporto Svimez 2014 sull'economia del Mezzogiorno*, Roma, 28.10.2014.

2. Volumi, articoli e saggi

- Ajello A. M., *Psicologia e scuola. Una prospettiva socio-culturale*, Edizioni Infantiae.Org, Roma, 2010.
- Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I., *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Allulli G., Spagnuolo G. (a cura di), *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo rapporto nazionale sulla domanda*, Isfol (I libri del Fondo sociale europeo, 18), Roma, 2003.
- Ardizzone P., Oliveto B. (a cura di), *Il docente facilitato. Blended learning nella didattica universitaria: una ricerca*, Unicopli, Milano, 2005.
- Ardizzone P., Rivoltella P. C., *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, Carocci, Roma, 2003.
- Argyris C., Schön D. A., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano, 2002.
- Associazione TreeLLLe, *Università italiana, università europea? Dati, proposte e questioni aperte*, TreeLLLe, Genova, settembre 2003 (Quaderno, 3).
- Ausebel, D. P., *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano, 1991.
- Baldacci M., *La didattica per moduli*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- Baldacci M., *Per un'idea di Università*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni", 1, Monografico "Quale Università per quale futuro", 2014.
- Baldini E., Moroni F., Rotondi M., *Nuovi alfabeti. Linguaggi e percorsi per ripensare la formazione*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Barile P., *Diritti dell'uomo e libertà fondamentali*, Il Mulino, Bologna, 1984.
- Bateson G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, I ed. 1984; ed. orig. *Mind and Nature. A necessary unity*, 1979.

- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976; ed. orig. *Steps to an Ecology of Mind*, 1972.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 2001.
- Bauman Z., *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2005.
- Bauman Z., *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- Beck U., *Che cos'è la globalizzazione? Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma, 1999.
- Beck U., *La società del rischio*, Carocci, Roma, 2000; ed. orig. *Risikogesellschaft*, 1986.
- Benhabib S., *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.
- Benhabib S., *La rivendicazione dell'identità culturale*, Il Mulino, Bologna, 2005; ed. orig. *The Claims of Culture*, 2002.
- Bennet M. (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Bion W. R., *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972; ed. orig. *Learning from Experience*, 1962.
- Birnbaum R., *Maintaining Diversity in Higher Education*, Jossey-Bass, San Francisco, 1983.
- Bobbio N., *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino, 1990.
- Bodega D., *Organizzazione e cultura*, Guerini e Associati, Milano, 1997.
- Borutti S., *La rappresentazione tra logica e esperienza: le ragioni filosofiche dell'antropologia di Wittgenstein*, in U. Fabietti (a cura di), *Il sapere dell'antropologia*, Mursia, Milano, 1993, pp. 241-262.
- Bresciani P. G., Callini D., *Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Cagnolati A., *Biografia e formazione. Il vissuto delle donne*, Simplicissimus Book Farm, Milano, 2012.

- Calvani A. (a cura di), *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Erickson, Trento, 2006.
- Calvani A., *Rete conoscenza e comunità*, Erickson, Trento, 2005.
- Calvani A., Rotta M., *Comunicazione ed apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*, Erickson, Trento, 1999.
- Calvino I., *Lezioni americane*, Garzanti, Milano, 1988.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- Cammelli A., *AlmaLaurea e l'analisi dell'efficienza interna ed esterna del sistema universitario*, in "Pedagogia oggi" Rivista semestrale della Società italiana di pedagogia (Siped), 1, 2014, pp. 256-276.
- Cammelli A., *L'istruzione universitaria nell'ultimo decennio. All'esordio della European Higher Education Area. A dieci anni dalla riforma: il profilo dei laureati italiani*, Sintesi-XII rapporto AlmaLaurea, Bologna, 2009, <https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2010/sintesi-2009.pdf>.
- Capano G., Meloni M. (a cura di), *Il costo dell'ignoranza. L'università italiana e la sfida Europa 2020*, Il Mulino, Bologna, 2013.
- Castiglione I., *La comunicazione interculturale*, Carocci, Roma, 2005.
- Castiglioni M. (a cura di), *I nuovi adulti* (numero monografico), in "Adultità", 28, Guerini e Associati, Milano, 2008.
- Castiglioni M., *Fenomenologia e scrittura di sé*, Guerini e Associati, Milano, 2008.
- Catani M., Marmo C., Morgagni D., *Adulti si nasce. L'educazione degli adulti tra approcci legislativi, teorici, metodologici*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Chomsky N., *The architecture of language*, Oxford University Press, New Delhi, 2000.
- Coren A., *Psicodinamica del processo educativo*, Utet, Torino, 1999.
- Corradi C. (a cura di), *Il sapere visibile. Politica della conoscenza e valore dell'esperienza nei sistemi universitari*, La Nuova Phoenix, Roma, 2003.
- Corsi M. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia Editore, Lecce-Brescia, 2014.

- Dato D., De Serio B., Lopez A. G., *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici*, Progedit, Bari, 2009.
- Demetrio D., *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.
- Demetrio D., *Il racconto di sé come opportunità di integrazione: dalle pratiche di ascolto alla letteratura personale*, in Spagnuolo G. (a cura di), *Intercultura e internazionalizzazione. Pratiche di successo per la formazione*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- Demetrio D., *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, Carocci, Roma, 1999.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996.
- Dewey J., *Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949; ed. orig. *Democracy and education*, 1916.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996; ed. orig. *Experience and Education*, 1938.
- Di Francesco G. (a cura di), *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dall'indagine Piac*, Isfol (Collana Research Paper, 9), Roma, 2013.
- Di Nubila D., *Professione formatore*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2005.
- Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari, 2000.
- Durkheim E., *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton, Roma, 1971; ed. orig. *Education et Sociologie*, 1922.
- Fabbri L., *La ricerca didattica. Trasformazioni in corso*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, Pensa Multimedia Editore, Lecce-Brescia, 2014.
- Fabbri L., Rossi B., *Pratiche lavorative studi pedagogici per la formazione*, Guerini e Associati, Milano, 2010.
- Fabisiak J., Prokurat S., *Age management as a tool for the demographic decline in the 21st century: an overview of its characteristics*, in "JEMI/Journal of

entrepreneurship, management, and innovation”, vol. 8, 2012, Issue 4, pp. 83-96.

Federighi P., *Lectio magistralis* durante la terza Conferenza nazionale “Valorizzare gli apprendimenti non formali e informali” del Progetto italiano “Implementazione dell’Agenda europea per *l’Adult Learning* 2012-2014”, Firenze, 23.10.2014, <http://adultlearning.isfol.it/adult-learning-2012-2014/le-conferenze-nazionali/conferenza-firenze-1/PresentazioneFederighi.pptx>.

Federighi P., *PhD: internazionalizzazione e globalizzazione nell’alta formazione*, in “Pedagogia oggi” Rivista semestrale della Società italiana di pedagogia (Siped), 1, 2014, pp. 28-43.

Fini A., *Soggetto, gruppo, network, collettivo: le diverse dimensioni della rete e l’apprendimento*, 2010, <http://formare.erickson.it/wordpress/?p=4475>.

Fondazione RUI, *Lo spazio europeo dell’istruzione superiore. Verso il 2020*, AsRui editore, Roma, 2013 (Universitas Quaderni).

Forum regionale per l’educazione e la scuola, Gruppo Abele, Pracatinat, Fondazione per la scuola, Provincia di Torino, Città di Torino, *La scuola che si rinnova aiuta la rinascita del paese. Benvenuto cambiamento! Quarta conferenza regionale della scuola*, Impremix, Torino, luglio 2013 (Quaderno di documentazione).

Foucault M., *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia e didattica*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2013.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971; ed. orig. *Pedagogia do oprimido*, 1970.

Galliani L., *Apprendimento in età adulta, contesti e reti*, *Lectio magistralis* durante la prima Conferenza Nazionale “ICT e *Adult learning*” del Progetto italiano “Implementazione dell’Agenda europea per *l’Adult Learning* 2012-2014”, Torino, 24.9.2013, <http://adultlearning.isfol.it/adult-learning-2012-2014/le-conferenze-nazionali/conferenza-torino/TorinoLectioMagistralisProf.Galliani.pdf>.

- Galliani L., *L'Università aperta e virtuale*, Pensa Multimedia Editore, Lecce-Brescia, 2002.
- Gallino L., *Il costo umano della flessibilità*, Laterza, Roma-Bari, 2001.
- Gallino L., *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, Roma-Bari, 2007
- Gherardi S., Nicolini D., *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci Editore, Roma, 2004.
- Ghislandi P. (a cura di), *E-learning. Didattica e innovazione in Università*, Editore Università degli Studi di Trento, Trento, 2002.
- González de Sande M. M., *Donne, identità e progresso nelle culture mediterranee*, Aracne editrice, Roma, 2009.
- Handy C., *L'epoca del paradosso. Dare un senso al futuro*, Edizioni Olivares, Milano, 1994.
- Harendt H., *Lavoro, opere, azioni: le forme della vita attiva*, Ombre Corte, Verona, 2006; ed. orig. *Labor, Work, Action*, 1987.
- Harendt H., *Vita activa: la condizione umana*, Bompiani, Milano, 1989; ed. orig. *The human condition*, 1958.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Mondadori, Milano, 2006; ed. orig. *Sein und Zeit*, 1927.
- Hofstede G., *Management interculturale*, Guerini, Milano, 1997.
- Hourani A., *L'Islam nel pensiero europeo*, Donzelli Editore, Roma, 1994.
- Huisman J., *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education*, Lemma, Utrecht, 1995.
- Ishikawa K., *Che cos'è la qualità totale*, Il Sole 24 Ore, Milano, 1992.
- Jarvis P., *Adult and continuing education. Theory and practice*, Routledge, London-New York, 1995.
- Jonas H., *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi Paperbacks Filosofia, Torino, 1998; ed. orig. *Das Prinzip Verantwortung*, 1979.

- Kilani M., *L'invenzione dell'altro. Saggi sul discorso antropologico*, Edizioni Dedalo, Bari, 2004.
- Knowles M., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996.
- Knowles M., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Kolb D., *Experimental learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984.
- Latouche S., *Breve trattato sulla decrescita serena*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.
- Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006; ed. orig. *Situated learning: legitimate peripheral participation*, 1991.
- Le Goff J., *Gli intellettuali nel Medioevo*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1992; ed. orig. *Les intellectuels au Moyen Age*, 1957.
- Lecaldano E., *Etica*, TEA, Milano, 1995.
- Levy-Leboyer C., *Le bilan de compétences*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1993.
- Lewin K., *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1972.
- Lichtner M., *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- Limone P. (a cura di), *Valutare l'apprendimento on line. Esperienze di formazione continua dopo la laurea*, Progedit, Bari, 2012.
- Livi Bacci M., *Avanti giovani, alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2008.
- Loiodice I. (a cura di), *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*, Carocci, Roma, 2011.
- Loiodice I., *Il lavoro tra alienazione ed emancipazione*, Mario Adda Editore, Bari, 2004.

- Loiodice I., *Interculturalità a scuola. Per una formazione al dialogo e alla condivisione "oltre i confini"*, in "Humanitas", A. LXIX, n. 4-5, luglio-ottobre 2014, pp. 685-695.
- Loiodice I., *La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia Editore, Lecce-Brescia, 2014.
- Loiodice I., *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano, 2010.
- Loiodice I., Plas P., Rajadelli Puiggròs N., *Université et formation tout au long de la vie. Un partenariat européen de mobilité sur le thème de l'éducation des adultes*, L'Harmattan, Paris, 2011.
- Loiodice I., *Quale Università per quale futuro (Editoriale)*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi indagati suggeriti", 1, 2014; www.metis.progedit.com.
- Longworth N., *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.
- Luciano A., Di Monaco R., *Per uno sviluppo equilibrato del mercato del lavoro intellettuale nei Paesi del Mediterraneo*, in Spagnuolo G. (a cura di), *Intercultura e Internazionalizzazione. Pratiche di successo per la formazione*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- Luciano A., *Le comunità di apprendimento: una risposta possibile alla domanda di formazione degli adulti*, in Allulli G., Spagnuolo G. (a cura di), *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo rapporto nazionale sulla domanda*, Isfol (I libri del Fondo sociale europeo, 18), Roma, 2003, pp. 227-239.
- Luciano A., *Verso l'internazionalizzazione dei mercati del lavoro: perché servono nuove politiche di integrazione*, in Spagnuolo G. (a cura di), *Il magico mosaico dell'intercultura. Teorie, mondi, esperienze*, Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 43-52.

- Manildo G., *Intercultura e integrazione culturale nel sistema di istruzione*, in Spagnuolo G. (a cura di), *Il magico mosaico dell'intercultura. Teorie, mondi, esperienze*, Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 85-91.
- Maniscalco M. L., *L'Europa come spazio interculturale*, in Spagnuolo G. (a cura di), *Intercultura e Internazionalizzazione. Pratiche di successo per la formazione*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- Maragliano R., *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Margiotta U., *Capitale formativo e welfare delle persone. Verso un nuovo contratto sociale*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini suggestioni", 1, 2012.
- Margiotta U., *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*, Clueb, Bologna, 1997.
- Margiotta U., *Per una nuova pedagogia dell'età adulta. Crisi del welfare e apprendimento adulto: un new deal per la ricerca in scienze della formazione*, in "Pedagogia oggi" Rivista semestrale della Società italiana di pedagogia (Siped), 1-2, 2011, pp. 67-82.
- Marucci L., *Eterne riforme? Sull'evoluzione del sistema universitario italiano negli ultimi vent'anni*, in Capano G., Meloni M. (a cura di), *Il costo dell'ignoranza. L'Università italiana e la sfida Europa 2020*, Il Mulino, Bologna, 2013.
- Mattana G., *Qualità. Affidabilità. Certificazione*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Mauri L. Visconti L., *Diversity management e società multiculturale*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.
- Miles R., *Chi ha cucinato l'ultima cena? Storia femminile del mondo*, Elliot Edizioni, Roma, 2009.
- Monasta A. (a cura di), *Mestiere: progettista di formazione*, Carocci, Roma, 1997.
- Montedoro C., *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Isfol, Franco Angeli, Milano, 2001.

- Montessori M., *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano, 2010.
- Morgan G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Morin E., *Cultura e barbarie europee*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- Morin E., *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2012.
- Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Éditions du Seuil, Paris, 2000.
- Morin E., *Penser l'Europe*, Gallimard, Bussière a Saint-Amand (Cher), 1990.
- Mottana P., *Homo imaginans (I have a dream)*, in M. Castiglioni (a cura di), *I nuovi adulti* (numero monografico), in "Adultità", 28, Guerini e Associati, Milano, 2008.
- Nussbaum M. C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2013.
- Nussbaum M. *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Nussbaum M., Sen A. (a cura di), *The quality of life*, Clarendon Press, Oxford, 1993.
- Pinto Minerva F., Gallelli R., *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma, 2004.
- Pinto Minerva F., *L'età adulta tra permanenza e mutamento*, in "Pedagogia oggi" Rivista semestrale della Società italiana di pedagogia (Siped), 1-2, 2011, pp. 49-52.
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2000.
- Pontiggia A., *L'isola volante*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1996.
- Prigogine I., *Dall'essere al divenire*, Einaudi, Torino, 1986.
- Prigogine I., *La fine delle certezze*, Bollati Boringhieri, Torino, 1997.
- Putman R. D., *Capitale sociale e individualismo. Crisi e crescita della cultura civica in America*, Il Mulino, Bologna, 2000.

- Putman R. D., *Le tradizioni civiche nelle Regioni italiane*, Mondadori, Milano, 1993.
- Quaglino G. P., Carrozzi P., *Il processo di formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- Quaglino G. P., *Persona in formazione*, in M. Castiglioni (a cura di), *I nuovi adulti* (numero monografico), in "Adultità", 28, Guerini e Associati, Milano, 2008.
- Ramadan T., *Islam e libertà*, Einaudi, Torino, 2008.
- Ranieri M., *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Erickson, Trento, 2005.
- Regini M., Colombo S., *Differenziazione e diversità in Europa*, in Capano G., Meloni M. (a cura di), *Il costo dell'ignoranza L'Università italiana e la sfida Europa 2020*, Il Mulino, Bologna, 2013.
- Rhoades G., *Political competition and differentiation in higher education*, in J. C. Alexander, P. Colony (eds), *Differentiation theory and social change*, Columbia University Press, New York, 1990.
- Ribolzi L., *Educare all'Europa: un sfida per gli studenti di origine straniera*, in Spagnuolo G. (a cura di), *Intercultura e formazione. I lineamenti teorici e le esperienze*, Franco Angeli, Milano, 2010, pp. 35-49.
- Ribolzi L., *Natura e motivazioni di ulteriore domanda di formazione*, in Spagnuolo G. (a cura di), *La partecipazione degli adulti alla formazione permanente. Seconda rilevazione nazionale sulla domanda*, Isfol (I libri del Fondo sociale europeo, 124), Roma, 2008, p. 163-190.
- Ricoeur P., *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2005.
- Rifkin J., *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Mondadori, Milano, 2010.
- Riva M. G., *La pressione totale sulle Università come difesa sociale dell'ansia. Implicazioni pedagogiche e conseguenze formative*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni", 1, Monografico "Quale Università per quale futuro", 2014.
- Rossi G., *Temi emergenti di sociologia della famiglia. La rilevanza teorico-empirica della prospettive relazionale*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.

- Rossi Paolo, *La nascita della scienza moderna in Europa*, Laterza, Roma-Bari, 1997.
- Rossi Pietro, *Il concetto di cultura. I fondamenti teorici della scienza antropologica*, Einaudi, Torino, 1983.
- Rotta M., Ranieri M., *E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning*, Erickson, Trento, 2005.
- Rousseau J. J., *Emilio*, Editori Laterza, 2014; ed. orig. *Émile ou De l'éducation*, 1762.
- Rousseau J. J., *Il contratto sociale*, Feltrinelli, Milano, 2003; ed. orig. *Du contrat social ou Principes du droit politique*, 1762.
- Rullani E., *Economia della conoscenza, Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma, 2004.
- Salerni A., *Apprendere tra università e lavoro. Un modello per la gestione del tirocinio universitario*, Homolegens, Roma, 2007.
- Santerini M., *Intercultura*, Editrice La Scuola, Brescia, 2003.
- Saraceno C., *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*, Feltrinelli, Milano, 2015.
- Schein E. H., *Culture d'impresa*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- Schön D. A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Schuller T., Field J., *Social capital, human capital and the learning society*, in "International journal of lifelong education", 17/4, 1998, pp. 226-235.
- Schwartz B., *Educazione degli adulti ed educazione permanente*, Liviana, Padova, 1987.
- Schwartz B., *Modernizzare senza escludere*, Anicia, Roma, 1994.
- Sen A., *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano, 2002.
- Sen A., *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari, 2006.
- Sen A., *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Roma-Bari, 1997.
- Sennet R., *La cultura del nuovo capitalismo*, Il Mulino, Bologna, 2006.

- Spagnuolo G. (a cura di), *La partecipazione degli adulti alla formazione permanente. Seconda rilevazione nazionale sulla domanda*, Isfol (I libri del Fondo sociale europeo, 124), Roma, 2008.
- Spagnuolo G., *Adult learning and university (final discussion session)*, Relazione alla *International summer school in qualitative methods in education*, “*Grounded theory for social justice*”, Università degli Studi di Trento, Rovereto, 21.6.2014.
- Spagnuolo G., *Il repertorio di esperienze rilevanti di apprendimento in età adulta in Italia: analisi trasversale ed elementi chiave emersi*, in Isfol, *I risultati del Progetto IT-Implementation of the European Agenda for Adult Learning*, Roma, 2014, <http://adultlearning.isfol.it/>.
- Spagnuolo G., *Istruzione degli adulti: politiche e casi significativi sul territorio*, Isfol (I libri del Fondo sociale europeo, 188), Roma, 2014.
- Taguchi G., *Introduzione alle tecniche per la qualità totale*, Franco Angeli, Milano, 1991.
- Taleb N. N., *Robustezza e fragilità. Il cigno nero dopo tre anni*, Il Saggiatore, Milano, 2010.
- Taylor C., *Il disagio della modernità*, Laterza, Roma-Bari, 1994.
- Touraine A., *Après la crise*, Éditions du Seuil, Paris, 2010.
- Touraine A., *La globalizzazione e la fine del sociale*, Il Saggiatore, Milano, 2008.
- Trentin G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Trentin G., *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Trow M., *Problems in the transition from Elite to Mass Higher Education*, in Oecd, *Policies for Higher Education*, Paris, 1974, pp. 51-101.
- Varchetta G., *Territori psichici: cura e formazione*, in Spagnuolo G. (a cura di), *Intercultura e Internazionalizzazione. Pratiche di successo per la formazione*, Franco Angeli, Miano, 2012.
- Verger J., *Le Università nel Medioevo*, Il Mulino, Bologna, 1991.

- Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1978.
- Visco I., *Investire in conoscenza: giovani e cittadini, formazione e lavoro*, Intervento del Governatore della Banca di Italia al XXX Congresso nazionale dell'Associazione italiana dei magistrati per i minorenni e per la famiglia (Aimmf), Catania, 25.11.2011.
- Visco I., *La crisi dei debiti sovrani e il processo di integrazione europea*, Intervento del Governatore della Banca d'Italia al seminario "Il federalismo in Europa e nel mondo dell'Istituto di studi federalisti Altiero Spinelli", Ventotene (Latina), 1.9.2013.
- Voltaire François Marie Arouet, *Trattato sulla tolleranza. La trincea della ragione contro il fanatismo*, Feltrinelli, Milano, 2012; ed. orig. *Traité sur la tolérance à l'occasion de la mort de Jean Calas*, 1763.
- Vygotsky L. S., *Mind in society*, Harvard University Press, Cambridge, 1978.
- Watzlawick P., *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano, 2006.
- Weber M., *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino, 1988; ed. orig. *Politik als Beruf, Wissenschaft als Beruf*, 1948.
- Weick E., *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004.
- Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.
- Wiener N., *L'invenzione. Come nascono e si sviluppano le idee*, Bollati Boringhieri, Torino, 1994.
- Wittgenstein L., *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino, 1983: ed. orig. *Philosophische Untersuchungen*, 1953.
- Zannelli E., *L'idea di Università: orizzonti storici, vicoli ciechi e ipotesi di rinnovamento*, Bollati Boringhieri, Torino, 2013.

3. Sitografia

<http://adultlearning.isfol.it/>
http://ec.europa.eu/culture/portal/action/diversity/diversity_en.html
http://ec.europa.eu/education/literacy/resources/statistics/more-info/index_en.htm
http://ec.europa.eu/employment_social/gender_equality/index_en.html
<http://ec.europa.eu/research/era/>
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal>
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/lfs>
<http://www.cedefop.europa.eu/EN/>
<http://www.dialogue2008.eu>
<http://www.istruzione.it>
<http://www.lavoro.gov.it/Lavoro>
<http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44176910.pdf>
<http://www.openeducationeuropa.eu/en>
<http://www.treccani.it/vocabolario>
http://www.unesco.it/_filesDIVERSITAculturale/dichiarazione_diversita.pdf
<http://www.erasmusplus.it>
www.anvur.org
www.crui.it
www.cun.it
www.indire.it
www.isfol.it
www.istat.it
www.oecd.org