

Per una formazione sostenibile nell'Università che cambia: quando personalizzare vuol dire valorizzare

Towards a sustainable learning in the changing University: when personalizing means enhancing

ALESSANDRA LO PICCOLO, MARTA MINGRINO, VIVIANA MARIA PASSANITI¹

Just like society is changing also higher educational institutions have to adopt new approaches and methodologies to respond to their important social function. As university is the privileged place where knowledge and competences are produced, it has to be oriented to the enhancement of knowledge and intended as a workshop for a new management. In a multi and interdisciplinary perspective the collaboration with the whole system is essential. Moreover, an education open to change and ready to listen and understand, the promotion of creativity and the promotion of a personalized education which takes care of the person in his richness, complexity and potential are the main issues to be taken into account.

KEYWORDS: UNIVERSITY; EDUCATION; CREATIVITY; COMPLEXITY; TEACHING

I cambiamenti che la società tutta, il sistema d'istruzione e di formazione, il mondo del lavoro stanno attraversando, investono a pieno titolo l'università che ha dovuto iniziare a mettere in discussione molte pratiche accademiche consolidate.

Nel momento storico attuale assistiamo a una nuova ridefinizione nazionale e internazionale delle *mission* delle Università alle quali si chiede, produzione di nuovi saperi, competenti profili professionali, realizzazione della terza *mission*².

Prendersi cura dei giovani adulti nel percorso universitario e nell'inserimento occupazionale è oggi uno dei compiti primari dell'alta formazione. Educare nell'ottica di sostenere il progetto di vita dei giovani, passa dalla comprensione del valore dell'attività culturale e professionale nel processo formativo della persona. Queste riflessioni impongono la messa in discussione del format accademico, procedendo ad una ricostruzione, il ripensamento dei curricula, dei saperi, delle metodologie e non ultimo dei sistemi del processo di valutazione nella sua complessità.

In linea con quanto asserito dalla Dichiarazione di Lisbona, sono radicalmente cambiati i concetti di conoscenza e apprendimento, non perché essi abbiano subito una trasformazione linguistica, ma piuttosto si è ampliato e riempito il loro significato. In che modo andranno modificati gli assetti disciplinari nei loro contenuti, nelle scelte metodologiche e didattiche ma, soprattutto in termini valutativi?

La mera acquisizione di conoscenze viene superata dalla necessità di acquisire competenze immediatamente spendibili³. Il sapere interiorizzato va riutilizzato in modo creativo in un contesto nuovo. “Sapere” diventa “saper fare” e poi “saper essere”. L'apprendimento è “lifelong learning” inteso come diritto/dovere del cittadino che nel mondo globalizzato necessita di acquisire competenze sempre più specialistiche per far fronte alle sfide continue del mercato del lavoro contemporaneo⁴. Competenza è «possesso di sapere e saper fare, applicabili a contesti diversi, trasferibili, integrabili, affinabili, rinnovabili»; è «saper acquisire competenze e utilizzarle, implicando in ciò un percorso meta-cognitivo, di forma mentis fondato sull'apprendere-ad-apprendere e su una *testa ben fatta*”; esser capace di ripensare la propria formazione e ricostruirla se necessario e – insieme – dominare il contesto in cui la prassi lavorativa si colloca e dominarlo criticamente»⁵.

Si va delineando, sempre più chiaramente, una nuova idea di università aperta, impegnata nel ridurre ovvero annullare, lo scarto tra teorie e prassi, modelli teorici e sistemi operativi, per valorizzare l'impiego della conoscenza per uno sviluppo sostenibile sociale, culturale ed economico. Sono, dunque, molteplici le linee di intervento che possono essere intraprese soltanto in una prospettiva sistemica ed ecologica, multi e interdisciplinare, in cui sia la pedagogia che la didattica assumono un ruolo di principale responsabilità.

In tale contesto elemento fondamentale diventa, ad es., riconoscere, valutare e promuovere il valore di conoscenze e delle competenze tecnico-professionali e strategiche, trasversali, cognitive e metacognitive, riflessive, in un nesso di co-costruzione tra apprendimenti e competenze nella formazione superiore universitaria che sappia valorizzare tutto e tutti in una visione olistica della persona e dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e attraverso di esso.

1. L'Università che cambia nella società complessa

La qualità e la quantità dei profili professionali richiesti da un mercato del lavoro in permanente trasformazione⁶ appaiono internamente modificate: nel corredo di competenze e di *expertise*, nei tempi, nei luoghi e nelle forme di attivazione, nelle modalità di realizzazione. Nel momento storico attuale assistiamo a una nuova ridefinizione nazionale e internazionale delle *mission* delle Università alle quali si riconosce (e si chiede) oltre alla produzione di nuovi saperi e competenti profili professionali, un nuovo impegno nella realizzazione della “terza missione” attraverso processi comunicativi, di *management*, di “engagement”, di reperimento di fondi, partecipazione dei cittadini e responsabilità civica, quando non “responsabilità sociale

d'impresa"⁷. In tale prospettiva sempre più pertinente si delinea una nuova idea di "università aperta", impegnata nel promuovere una riduzione dello scarto tra teorie e prassi, modelli teorici e sistemi operativi, per valorizzare l'impiego della conoscenza per lo sviluppo sociale, culturale ed economico. Una società globalizzata, dai punti di vista economico, politico, sociale, culturale e tecno-logico, sempre più interdipendente, articolata e allo stesso tempo complessa, e consistenti flussi migratori che accentuano ulteriormente le differenze etniche, linguistiche, di classe e di genere già presenti nei centri urbani, pongono alle agenzie educative di ogni ordine e grado nuove e urgenti sfide. I paradigmi che fanno da sfondo a questo contesto sono la *learning organization*, organizzazione come soggetto in continuo apprendimento⁸ e la *transformative learning*, azione riflessiva volta all'interpretazione di significato. E dunque un ruolo importante giocano le discipline come la pedagogia e la didattica in un confronto interdisciplinare con le altre scienze umane e sociali.

Nello specifico, la pedagogia del lavoro, in questo caso particolare, si offre come spazio di costruzione di reti (di saperi e di pratiche) con il territorio, finalizzate alla promozione di progetti di sviluppo formativi e professionali individuali e collettivi.

In tale contesto elemento fondamentale diventa, ad es., riconoscere il peso e il valore di conoscenze e competenze tecnico-professionali e strategiche, trasversali, cognitive e metacognitive, riflessive, in un nesso di co-costruzione tra apprendimenti e competenze; in tale contesto in cui esperienza e competenza si incontrano e condividono spazi educativi, si possono sviluppare nuovi scenari formativi per l'evoluzione della pratica. In effetti, l'apprendimento – inteso come trasformazione del sapere – si può caratterizzare come modifica dell'allineamento tra esperienza e competenza, che possono ambedue guidare il processo di riallineamento in un determinato momento⁹.

Il riferimento è all'approccio dell'*humanistic management*, capace di dare risposte più idonee alle radicali trasformazioni del mondo del lavoro, considerato che, oggi sempre di più, il cambiamento è diventato una variabile strutturale e non più occasionale, essendo oggi le organizzazioni chiamate ad essere, scrive Minghetti, sempre più "mutanti" e dunque a fondare le nuove organizzazioni "sulla creatività, sulla imprevedibilità, sulla sorpresa e sull'emozione"¹⁰. Scrive Rossi, l'organizzazione come *comunità di formazione e di apprendimento* e la risorsa umana altamente formata rappresentano le componenti strategiche per poter rispondere meglio alle sfide del mercato, costituiscono un sicuro vantaggio concorrenziale nel breve e nel lungo termine, una leva fondamentale per dare qualità al lavoro e generare conseguentemente benessere personale e organizzativo. [...] le qualità umane, ottenute in larga misura grazie all'educazione e alla formazione, svolgono una funzione fondamentale nel promuovere e sostenere lo sviluppo e il benessere dei singoli e delle nazioni¹¹.

Centrale diventa dunque, ancora una volta, la *formazione* come leva strategica di innovazione del sistema produttivo che poi si “allarga” fino a ricomprendere anche gli altri sistemi: politico, sociale e culturale, da realizzarsi attraverso condizioni generalizzate di benessere personale e collettivo.

L’educazione e la formazione sono, quindi, finalizzate alla realizzazione della persona, entro una finalità più grande che è quella della integrazione sociale e dello sviluppo personale¹², possibile solo attraverso occasioni di condivisione, di apprendistato e di buone prassi in cui il lavoro, formazione e individuo si coniugano in favore di una opportunità reale e completa della persona che, in tal modo può manifestare la propria competenza quale atto autonomo di riflessione, azione e presa di decisioni coerenti al contesto¹³.

In questa direzione dobbiamo imparare e riflettere sulla necessità di una progettualità formativa che si ponga come strumento di apertura al cambiamento, in cui flessibilità cognitiva e l’adattamento socio-relazionale possano rappresentare le leve attraverso cui espandere e moltiplicare la conoscenza¹⁴. Fondamentale in tutto ciò si rivela “la rete”, come strumento di generazione del valore, delle idee e delle pratiche che si possono concretizzare con altre. Si impone, a tal fine, una riflessione che ricollochi anche l’Università al centro di un sistema di rete dialogante, aperto alla complessità e sistemico all’interno del quale prevalga una rappresentazione globale dei processi educativi e formativi, anche alla luce delle più attuali indicazioni europee; una università che sia soggetto-oggetto di riflessione su se stessa e in cui ciascuna disciplina per sé e nel dialogo con le altre cerchi di rielaborare modelli e metodologie rispondenti alle attuali necessità di carattere antropologico e sociale, coerentemente alle attuali emergenze educative e formative.

Una università aperta, dunque, e orientata alla valorizzazione della conoscenza, in vista dello sviluppo personale e collettivo, culturale e sociale: non più una università votata alla sola produzione di saperi disciplinari, focalizzata sui profili professionali, bensì una università intesa come officina di nuovo management.

Secondo Quaglino, il percorso formativo non dovrebbe ridursi, per chi ne fruisce, ad un momento istruttivo, mera trasmissione di conoscenze di base, bensì dovrebbe contemplare un’azione trasformativa da parte del soggetto e rispondere, dunque, ad una domanda interna della persona, dettata dal desiderio di conoscersi meglio e di realizzarsi nel rispetto delle proprie potenzialità, piuttosto che aderire solamente all’esigenza esterna di doversi collocare o ricollocare professionalmente¹⁵.

Il discorso ci porta naturalmente alla questione della competenza come insieme di fattori legati ad abilità superiori quali l’attenzione, la memoria, la percezione¹⁶, la motivazione, lo sviluppo di competenze lungo tutto l’arco della vita.

“Competente è l’individuo che valuta, giudica, decide, trova la soluzione e agisce dopo aver esaminato e discusso quella determinata situazione in modo conveniente ed adeguato”. Come espressione della creatività umana, e quindi della capacità dell’uomo di trovare soluzioni originali ai problemi, la competenza rappresenta una “capacità complessa che si manifesta nella pratica, una struttura dinamica organizzata del pensiero che permette di analizzare, valutare e comprendere il contesto nel quale la persona agisce”¹⁷.

L’agire competente costituisce *un’attività riflessiva* e critica che caratterizza il comportamento della persona in uno specifico ambito della sua attività senza risposte automatiche o di routine, necessita di un approccio critico, aperto e dinamico.

Si tratta, quindi, di ascrivere il concetto di competenza ad una pedagogia dell’azione umana che permetta di affrontare l’imprevedibilità, l’incertezza e le difficoltà poste dalla complessità della *persona*, riuscendo a tirar fuori risorse mentali ed emotive anche nascoste o inaspettate.

La competenza può solo emergere a partire da un compromesso/mediazione tra i bisogni, i saperi e le motivazioni del soggetto, la volontà di agire e la complessità delle situazioni reali¹⁸. Questa premessa non può che trovare un positivo riscontro anche nel dibattito pedagogico sulla formazione al lavoro, in particolare in merito al *valore educativo* del lavoro ed al bisogno di sollecitare una riflessione sulle leve per creare un nuovo *approccio alle capabilities*¹⁹.

La pedagogia, dichiara Cambi, trova in questa condizione attuale del lavoro un terreno nel quale rilanciarsi, e rilanciarsi come elemento centrale della formazione professionale proprio perché regola i processi di apprendimento del soggetto [...]. Inoltre, la pedagogia ci sollecita a pensare in senso organicamente unitario formazione cognitiva, formazione sociale e formazione professionale, sottolineando che la professionalità nasce, oggi, soltanto dall’integrazione sistematica e dialettica dei tre fattori²⁰. In ciò si sostanzia lo scopo di una riflessione pedagogica che mira ad affermare il protagonismo della persona entro la sfera lavorativa e formativa. Rientra a pieno titolo, in tale contesto il concetto di competenza strategica²¹.

Si va affermando sempre più un pensiero che vede i processi educativi e formativi nella loro globalità, rispetto allo sviluppo personale e sociale: l’accento è posto sempre più sulla responsabilità nelle organizzazioni lavorative, sull’etica del lavoro, sul lavoro come opportunità di crescita e di confronto a livello identitario oltre che professionale, luogo in cui esprimere competenze e responsabilità.

Nel far ciò, l’intento manifesto della pedagogia del lavoro è quello di valorizzare la centralità del soggetto-persona nei percorsi formativi e lavorativi.

A tal fine sarà necessario promuovere una cultura d’impresa, investire sulla capacità di essere protagonisti della propria vita; e ciò sostenendo la ‘creatività’, l’iniziativa che

sgorga dalla soggettività creativa della persona umana; educando al 'senso della comunità', consapevoli che il lavoro è lavoro con gli altri e lavoro per gli altri; educando alla fatica, alle attese, ecc.

2. L'apprendimento complesso, sistemico, personalizzato: luogo di incontro virtuoso di intelligenze, creatività

Coerentemente con quanto affermato fin qui, cerchiamo di evidenziare, in chiave didattica, i principi che muovono la prassi educativa in tali direzioni.

A tal fine proponiamo un'interpretazione di alcuni dei nodi fondamentali che contraddistinguono il percorso di definizione dell'uomo della complessità, che vive consapevolmente la prospettiva sistemica, all'interno della quale si percepisce soggetto attivo e trasformatore di una realtà multiforme, ricca e complessa in cui tutti trovano spazi identitari e modalità espressive in cui svelarsi e riconoscersi.

Ma, a ben guardare, è proprio una condizione tanto complessa e in continuo cambiamento, ad esigere un'azione creativa e autorganizzata perché la complessità della situazione va oltre i processi base di *problem-solving* che avvengono esattamente secondo quanto programmato.

Al fine di raggiungere un tale ambizioso traguardo, si parla oggi di competenze chiave, ossia di attributi specifici realizzare una autentica e consapevole azione a auto-organizzazione nei diversi contesti e nelle situazioni complesse: vi ritroviamo elementi cognitivi, affettivi, intenzionali e motivazionali. Tali competenze stanno alla base della possibilità che ognuno ha di impegnarsi costruttivamente e responsabilmente nella vita e nella sua storia di apprendimento²².

Conoscenze, capacità e abilità, motivazioni e disposizioni affettive, apertura al cambiamento, capacità riflessive rimandano tutte a concetti e a competenze trasversali, multidimensionali, necessari a tutti, a tutte le età e in tutto il mondo.

Le competenze fondamentali per la sostenibilità rappresentano ciò di cui i cittadini della sostenibilità hanno particolare bisogno per gestire le complesse sfide della società attuale²³: vi troviamo espresse tutte le dimensioni costitutive della persona: la dimensione cognitiva relativa alle conoscenze e l'apprendimento, la dimensione socio emotiva, relativa alle abilità sociali di cooperazione, comunicazione e negoziazione e che sottendono alle capacità di autoriflessione, i valori, le attitudini e le motivazioni; infine la dimensione comportamentale relativa all'azione vera e propria.

Si fa chiaramente avanti una proposta educativa orientata ad un pensiero sistemico, che promuove un cambiamento orientato all'azione, all'apprendimento generativo e

significativo volto alla formazione di un pensiero autonomo, attivo, riflessivo, partecipe di un progetto di co-costruzione di nuovi sapere e di una realtà complessa.

Una tale configurazione teorica non può che orientare verso la scelta di una formazione personalizzata²⁴.

La personalizzazione dell'educazione accoglie l'istanza dell'individualizzazione e delle differenziazioni didattiche, reinterprestandole secondo l'approccio sapienziale – umanistico, mirando alla *totalità del processo educativo*, all'integralità della persona e della sua vita²⁵.

L'educazione personalizzata è tale, pertanto se si realizza in un soggetto che ha caratteristiche proprie e che coltiva tali caratteristiche affinché, attraverso le proprie capacità personali offra sé stesso e il proprio vivere, operando in un contesto sociale per il bene proprio e per quello altrui. In questa prospettiva «la relazione educativa deve essere impegnata a sostenere il soggetto nello sforzo, nelle difficoltà, nell'esercizio delle sue capacità di scelta, nell'assunzione delle responsabilità» e il suo impiego deve rivolgersi soprattutto alla promozione dell'educazione²⁶.

3. Personalizzare per Educare alla creatività

Investire sulla capacità di scelta e sull'esercizio della libertà personale esige di orientare anche l'educazione affettiva che è indispensabile per la maturazione dell'identità, che si realizza attraverso la graduale conquista di atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia nelle proprie capacità e di motivazione ad apprendere.

Affinché ciascuno offra alla società il proprio contributo, deve prima conoscersi, scoprire il proprio potenziale umano, le proprie risorse, le proprie specifiche peculiarità: le proprie *eccellenze*: l'intero percorso di apprendimento deve essere progettato per valorizzare le caratteristiche individuali e promuovere l'eccellenza personale. Si rende necessario, a tal fine, ipotizzare ed attuare un progetto di formazione che sia flessibile ed aperto, il quale sia, cioè, in grado di delineare strategie capaci di rapportare ed adattare l'intervento formativo alle caratteristiche personali ed alle esigenze di ciascuno. Da qui il bisogno di una progettazione didattica articolata e flessibile, in grado di valorizzare tutti gli elementi conoscitivi preliminari del processo di istruzione in modo da garantire l'equivalenza e l'uguaglianza dei risultati formativi.

L'insegnamento dovrà tener conto delle caratteristiche individuali dello studente con l'offerta di percorsi, che meglio rispondano ai requisiti personali, alle tendenze, alle attitudini, alle motivazioni ed ai bisogni formativi e che, nello stesso tempo, favoriscano lo sviluppo di talenti personali; si fa avanti un apprendimento, costruito su basi logico-dialogiche e critico-riflessive, sulla dimensione cooperativa, sulla possibilità di una

comunicazione distribuita e sulla opportunità di far emergere una forte base dialogico-riflessiva, fondata su argomentazioni condivise, conoscenze comuni e su significati e definizioni negoziate.

Ci si avvia sempre più verso un sapere sistemico che, se da un lato alimenta ed incoraggia la sistematicità, dall'altro attua una sinergia tra il sapere in sé, inteso come conoscenza a livello teorico, il sapere operativo, in cui la conoscenza diventa essenziale per l'agire dello studente, ed il sapere creativo, in cui essa viene elaborata, modificata, reimpostata e reinventata in modo completamente nuovo per dare risposte gratificanti a situazioni critiche e complesse.

La persona si presenta nella sua interezza ed integrità ma anche nella sua articolata complessità; è un'identità in continuo divenire, che si costruisce nella relazione, e, pur essendo costituita dalla singolarità, ossia di unicità, si presenta caratterizzata dalla pluralità, ossia da un insieme composito di presenza consapevole ed attiva interattiva nei rapporti e nei confronti con gli altri, con le conoscenze ed i saperi e con l'ambiente²⁷. Si tratta di riconoscere dignità pedagogica e didattica alle varie forme di intelligenza, sviluppando attività e pratiche in direzione dell'intera trama delle poliedriche forme dei talenti umani; il piano didattico personalizzato deve essere capace di rispondere ad un adeguato processo di crescita umana e culturale in rapporto ad interessi, capacità, ritmi e stili cognitivi, attitudini, carattere, inclinazioni, esperienze precedenti di vita e di apprendimento.

Se l'educazione esige uno sviluppo armonico, integrale e integrato della persona, il percorso formativo deve essere orientato a coinvolgere tutti gli aspetti della persona nella sua integrità, tenendo quindi presente le sue caratteristiche culturali, sociali, di genere, di età, ma anche riconoscendole e valorizzandole tutte le potenzialità che possiede sotto il profilo cognitivo, espressivo, caratteriale²⁸.

Diversi sono i riferimenti e gli studi scientifici sull'intelligenza umana e le sue articolazioni tutti certamente utili per comprendere l'importanza della relazione educativa per il buon esito del processo di apprendimento²⁹.

Robert J. Sternberg nel saggio *Stili di pensiero* spiega come il successo nella vita quotidiana non dipenda solo da *quanto* pensiamo, ma anche da *come* pensiamo³⁰. «Tutti possediamo un bagaglio di stili, [...]. Gli stili, inoltre, variano nell'arco di una vita e cambiano a seconda dei ruoli che rivestiamo nei diversi momenti della nostra vita, sono decisi alla nostra nascita ma sono in larga parte determinati e sviluppati dall'ambiente»³¹. Gli insegnanti, dunque, dovrebbero rispondere alla pluralità degli stili di pensiero attraverso un'azione insegnativa consapevole e differenziata.

La ricerca nel campo delle neuroscienze ha dato un notevole contributo all'indagine sul funzionamento della mente e del cervello, consentendo una mappatura dell'attività

cerebrale ed evidenziando le analogie tra connessioni elementari e interazioni più complesse³².

La conoscenza perde, dunque, il suo carattere autoreferenziale e si realizza come processo relazionale di co-costruzione dialogica ed esperienziale. Essa, dunque, si rivela un processo d'interpretazione reticolare e multiforme, per sua natura provvisorio, con il quale la scuola deve confrontarsi.

L'elemento costitutivo dell'impegno creativo è la passione, intesa come motivazione intrinseca, l'esigenza cioè di agire per il semplice piacere e non per ricavarne un compenso, quella *sintonia emotiva*, come direbbe Gardner, con ciò che ci circonda in cui si intersecano complessi sistemi affettivi, emotivi e relazionali, innescando percorsi cognitivi e, di conseguenza, creativi direttamente funzionali allo sviluppo del potenziale umano e all'emergenza del talento.

Affermare che l'odierna domanda di educazione e formazione è, in fin dei conti, domanda di creatività, significa avvertire una «forte correlazione tra la richiesta di uno sviluppo più autentico della personalità e di una rigenerazione morale della società e la richiesta di una proposta valoriale che include le mete della difesa e della coltivazione della dignità e singolari della persona»³³. Lo spirito creativo, avverte Goleman, appartiene a ciascun individuo, «è dentro di noi, qualsiasi cosa facciamo. Il difficile, naturalmente, sta nel liberarlo»³⁴.

Il legame tra fattori cognitivi ed emozionali comporta numerose implicazioni sul piano didattico, la componente creativa, a scuola deve essere utilizzata per fare emergere gli stili cognitivi degli alunni e favorire le procedure di didattica differenziata, consentendo all'insegnante di conoscere davvero il proprio alunno e allo studente di avere valorizzate le proprie capacità. La possibilità di *essere*, per mezzo dell'espressione creativa, favorisce negli alunni la motivazione allo studio e la partecipazione di tutti.

Educare alla creatività, dunque, risponde all'esigenza di liberare il potenziale educativo dell'individuo, al fine di concedergli lo spazio necessario per una consapevole autorealizzazione e di avviare una relazione educativa in cui il docente svolga un ruolo di promotore e mediatore³⁵.

Tale considerazione legittima l'urgenza di pianificare adeguate azioni metodologiche e didattiche, muovendo dalla convinzione profonda che attraverso un'adeguata educazione alla creatività possa essere compiuta la piena attuazione del potenziale umano. Da qui, la necessità di una didattica che miri a una conoscenza integrata di saperi, e alla formazione di una coscienza critica, funzionale alla ricerca di nuovi percorsi.

L'esperienza dell'apprendimento rappresenta quella mediazione che ha lo scopo di favorire lo sviluppo della creatività, dell'autonomia e della flessibilità necessarie a far fronte ai continui cambiamenti che la società postmoderna richiede, al fine di vivere il

cambiamento come una sfida. Una buona esperienza di apprendimento mediato renderà lo studente capace di analizzare, programmare, modificare a suo favore gli stimoli presenti nel contesto³⁶.

4. La cura della formazione all'Università: nuovi scenari e proposte didattiche

Alla luce di quanto affermato da più parti si afferma sempre più un pensiero che vede i processi educativi e formativi nella loro globalità, rispetto allo sviluppo personale e sociale: l'accento è posto sempre più sulla responsabilità nelle organizzazioni lavorative, sull'etica del lavoro, sul lavoro come opportunità di crescita e di confronto a livello identitario oltre che professionale, luogo in cui esprimere competenze e responsabilità.

Tra i cambiamenti avvertiti innumerevoli sono quelli relativi all'aggiornamento continuo delle professionalità e allo sviluppo dell'*empowerment*³⁷.

Trattare il tema della formazione in termini educativi e formativi significa, dunque, capire, in primo luogo, come le persone acquisiscono conoscenze ed abilità che permettano loro di svolgere in modo adeguato il proprio lavoro, ricercando costantemente un punto d'incontro tra le esigenze e i bisogni dell'individuo e quelli dell'organizzazione, tra il sapere individuale e il saper fare organizzativo. Le metodologie attive e cooperative valorizzano il rapporto tra apprendimento ed azione: i *training group ed il role-play*, ad esempio, facilitano la presa di coscienza da parte del soggetto di alcune dinamiche relazionali e comunicative messe in atto durante il processo di "scambio", per cui vengono utilizzati soprattutto per favorire la capacità di lavorare all'interno del gruppo³⁸.

Il "tempo" universitario si dovrà far carico di tutte queste necessità e, in alcune già diffuse buone realtà, lo ha già fatto: i luoghi delle lezioni disciplinari, specie di quelle di ambito pedagogico e psicologico si sono via via trasformati in campi esperienziali in cui il divario teoria-prassi cerca di annullarsi in favore di una sinergia con il territorio, attraverso le attività di tirocinio e di stage, e con scelte metodologiche già in aula che mettono lo studente in situazione, permettendogli di acquisire e sperimentare le più attuali forme di inserimento e cooperazione all'interno delle organizzazioni, alla luce delle attuali emergenze educative di *life-long-learning*.

Gli spazi della lezione diventano, così, luoghi in cui promuovere modelli organizzativi e competenze personali, dei veri ponti di scambio di esperienze e di buone prassi, con le professionalità presenti nel territorio.

Le attività di tirocinio, sempre più orientate a esperienze che nascono da consultazioni con il territorio e sinergie tra cattedre e docenti universitari e organizzazioni lavorative e ordini professionali, dimostrano anche l'interesse da parte dei giovani studenti, quasi la presa di coscienza di una necessità: quella di essere orientati sia a livello formativo sia a

livello professionale e di verificare quanto appreso all'interno di contesti multi ed interdisciplinari; le azioni di Job Placement rappresentano un momento fondamentale per la costruzione della carriera, del lavoro e del progetto di vita di ogni giovane adulto in uscita dai percorsi universitari.

In un contesto sociale che chiede sempre maggiori e finalizzate competenze per un numero maggiore di laureati e per la crescita produttiva, diventa centrale riflettere sulla categoria di *employability* per comprendere in quale direzione impostare gli sforzi di miglioramento nella didattica universitaria, nella creazione di tirocini e forme di apprendistato, nella costruzione di collegamenti specifici con imprese, associazioni, comparti produttivi pubblici e privati. La possibilità di riflettere sui percorsi didattici, sulle pratiche didattiche e sui contenuti pedagogici della categoria³⁹.

Tutto ciò concorre ad affermare uno stringente nesso fra formazione all'*employability* e buoni risultati in termini di apprendimento, di insegnamento, di valutazione didattica⁴⁰, indirizzati all'obiettivo di una crescita più consapevole di ogni studente e delle proprie capacità.

Alcuni tipi di modelli sono stati costruiti a partire dalle diverse concezioni di *employability*, di configurazioni di competenze, di *skills* tecniche o generiche o trasversali, ponendo l'attenzione di volta in volta sulle qualità personali, le capacità individuali, suggerendo come sia compito del soggetto, l'acquisizione di *employability*, evidenziando come quest'ultimo sia un processo fortemente correlato con i luoghi dell'apprendimento e con tutto ciò che ha a che vedere con la formazione del soggetto.

Alla luce di ciò sarà necessaria una riflessione sulle nuove forme di insegnamento e di apprendimento.

L'implementazione di pratiche per la costruzione di competenze professionali legate all'*employability* lungo tutta la vita risulta una tendenza sempre più condivisa nel panorama internazionale⁴¹ (Candia & Cumbo, 2016; Montefalcone, 2016). In questo scenario, oggetto dunque non più solo di infervorati *pamphlet* ma di un numero crescente di osservazioni e studi scientifici che l'Università dedica a se stessa, si è fatto strada in tempi relativamente recenti l'interesse per la Terza Missione. Il fenomeno, inerente all'impatto socio-economico dell'attività accademica, spicca fra i temi emergenti e attualmente più dibattuti a livello internazionale, oltre a rappresentare oramai una realtà di fatto per le istituzioni di educazione superiore di buona parte del mondo⁴².

Il paradigma complesso richiede necessariamente una riformulazione dell'azione didattica: la complessità, intesa come orizzonte in cui collocare l'esigenza di una nuova identità educativa, diviene criterio di formazione affinché i soggetti acquisiscano un'autentica cittadinanza nel mondo contemporaneo⁴³.

Le Agenzie educative e formative sono luoghi di apprendimento ed esperienza dello sviluppo sostenibile e dovrebbero perciò orientare tutti i loro processi verso i principi della sostenibilità. Un tale approccio complessivo mira a integrare la sostenibilità in tutti gli aspetti dell'istituzione educativa e in tali processi assume un ruolo centrale il *feedback* come dispositivo efficace per promuovere l'apprendimento⁴⁴. A tal fine sarà necessario formare soggetti attivi, critici, autonomi, consapevoli capaci di promuovere cambiamento e trasformazione; l'educatore diviene un vero e proprio mediatore dei processi di apprendimento.

Ritorna allora utile l'indicazione di Dewey, al quale appare fondamentale che in una scuola democratica avvenga il passaggio da un'educazione ricettiva ad un'educazione creativa, considerando gli individui nelle loro qualità distintive e uniche: si concretizza una profonda correlazione tra la dimensione cognitiva, affettivo-relazionale e comunicativa.

L'educazione e la formazione sono, quindi, finalizzate alla realizzazione della persona, entro una finalità più grande che è quella della integrazione sociale e dello sviluppo personale possibile solo attraverso occasioni di condivisione, di apprendistato e di buone prassi in cui il lavoro, formazione e individuo si coniugano in favore di una opportunità reale e completa della persona che, in tal modo può manifestare la propria competenza quale atto autonomo di riflettere, agire e decidere in maniera adeguata al contesto⁴⁵.

5. Le metodologie attive a sostegno di una formazione di "competenze"

Le metodologie attive e cooperative risultano scelte didattiche vincenti per promuovere lo scambio e la negoziazione, la consapevolezza di sé stessi e degli altri. Una disposizione mentale che entri in dialogo con la propria e con l'altrui esperienza: è determinante sviluppare una buona dose di sensibilità per le pratiche di cui ci si occupa nella quotidianità, attivando una doppia riflessione volta sia ad indagare la situazione, sia il proprio modo di apprendere o disapprendere dalla pratica esperienziale.

Occorre promuovere la creazione e la sperimentazione di una proposta didattica personalizzata che metta al centro dell'azione lo studente e i suoi bisogni, anche in termini di spendibilità e trasferibilità delle competenze acquisite nel corso di studio universitario. Per far ciò sarà, a sua volta, necessario impegnarsi a offrire programmi sempre aggiornati sui sempre nuovi bisogni formativi delle professionalità in formazione, che se da una parte rispondono alla necessità dei contenuti disciplinari minimi, dall'altro assicurino allo studente la formazione di una mente aperta, flessibile, interdisciplinare. Occorre realizzare contesti d'insegnamento-apprendimento maggiormente adeguati al contesto sociale, culturale ed economico attuale,

focalizzando l'attenzione, in particolare, sulla diversa relazione che studenti e staff accademici dovrebbero stabilire per dare vita, insieme, ad una formazione universitaria più attenta alle esigenze delle persone e delle istituzioni nel mondo attuale⁴⁶.

Al fine di raggiungere un tale ambizioso traguardo, si parla oggi di competenze chiave, ossia di attributi specifici realizzare una autentica e consapevole azione a auto-organizzazione nei diversi contesti e nelle situazioni complesse: vi ritroviamo elementi cognitivi, affettivi, intenzionali e motivazionali; pertanto, costituiscono un'interazione di conoscenze, capacità e abilità, motivazioni e disposizioni affettive. Tali competenze stanno alla base della possibilità che ognuno ha di impegnarsi costruttivamente e responsabilmente nella vita e nella sua storia di apprendimento.

Non si fa riferimento a competenze innate bensì a competenze da sviluppare attraverso percorsi personali di ricerca e di apprendimento per tutta la vita; sono abilità acquisite sulla base dell'esperienza e della riflessione⁴⁷.

Conoscenze, capacità e abilità, motivazioni e disposizioni affettive, apertura al cambiamento, capacità riflessive rimandano tutte a concetti e a competenze trasversali, multidimensionali, indipendenti dai contesti, e per queste ragioni, necessari a tutti, a tutte le età e in tutto il mondo. Queste competenze fondamentali sono generalmente viste come cruciali per promuovere lo sviluppo sostenibile.

Le competenze fondamentali per la sostenibilità rappresentano ciò di cui i cittadini della sostenibilità hanno particolare bisogno per gestire le complesse sfide della società attuale. Vi troviamo espresse tutte le dimensioni costitutive della persona: la dimensione cognitiva relativa alle conoscenze e l'apprendimento, la dimensione socio-emotiva, relativa alle abilità sociali di cooperazione, comunicazione e negoziazione e che sottendono alle capacità di auto riflessione, i valori, le attitudini e le motivazioni; infine, la dimensione comportamentale relativa all'azione vera e propria.

Si fa chiaramente avanti, anche in questo caso, una proposta educativa orientata ad un pensiero sistemico, che promuove il cambiamento come elemento determinante e impone la necessità di evidenziare e riflettere su percorsi e processi che possano rendere il cambiamento consapevole e significativo per tutti e per ciascuno. Un cambiamento orientato all'azione, all'apprendimento generativo e significativo volto alla formazione di un pensiero autonomo, attivo, riflessivo, partecipe di un progetto di co-costruzione di nuovi sapere e di una realtà complessa⁴⁸.

Il problema, con il quale è necessario confrontarsi, consiste nell'ipotizzare ed attuare un progetto di formazione in direzione personalizzata, che sia flessibile ed aperto, il quale sia, cioè, in grado di delineare strategie capaci di rapportare ed adattare l'intervento formativo alle caratteristiche personali ed alle esigenze di ciascuno. Da qui il bisogno di una progettazione didattica articolata e duttile, che possa avvalersi di procedure in grado di valorizzare tutti gli elementi conoscitivi preliminari del processo di istruzione in

modo da garantire l'equivalenza e l'uguaglianza dei risultati formativi. Altri fattori vanno inoltre presi in considerazione, come gli stili cognitivi ed i processi messi in atto da ogni studente nel momento in cui interagisce con l'ambiente sociale ed instaura rapporti con i propri pari e con gli adulti.

6. La promozione dell'autovalutazione

Da qui la necessità di un insegnamento, che tenga conto delle caratteristiche individuali dello studente con l'offerta di percorsi, che meglio rispondano ai requisiti personali, alle tendenze, alle attitudini, alle motivazioni ed ai bisogni formativi e che, nello stesso tempo, favoriscano lo sviluppo di eccellenze personali. Sulla base di tali premesse diventa essenziale promuovere percorsi formativi in grado di far acquisire le competenze e di allestire e creare le condizioni per la valorizzazione di ogni risorsa e potenzialità dello studente. Ci si avvia sempre più verso un sapere sistemico, globale e spaziale, cioè organico che se, da un lato, alimenta ed incoraggia la sistematicità, dall'altro attua una sinergia tra il sapere in sé, inteso come conoscenza a livello teorico, il sapere operativo, in cui la conoscenza diventa essenziale per l'agire dello studente, ed il sapere creativo, in cui essa viene elaborata, modificata, reimpostata e reinventata in modo completamente nuovo per dare risposte gratificanti a situazioni critiche e complesse. I cambiamenti hanno come obiettivo primario quello di elevare la qualità dell'istruzione, che si concretizza su criteri legati ad una formazione cognitiva ampia e problematico-critica, nel senso che diventa necessario padroneggiare i saperi sia come competenze sia come metacognizione e riflessività.

L'educazione e la formazione sono, quindi, finalizzate alla realizzazione della persona, entro una finalità più grande che è quella della integrazione sociale e dello sviluppo personale, possibile solo attraverso occasioni di condivisione, di apprendistato e di buone prassi in cui il lavoro, formazione e individuo si coniugano in favore di una opportunità reale e completa della persona che, in tal modo può manifestare la propria competenza quale atto autonomo di riflessione, azione e presa di decisioni coerenti al contesto⁴⁹.

In questa direzione dobbiamo imparare e riflettere sulla necessità di una progettualità formativa che si ponga come strumento di apertura al cambiamento, in cui flessibilità cognitiva e l'adattamento socio-relazionale possano rappresentare le leve attraverso cui espandere e moltiplicare la conoscenza⁵⁰. L'atteggiamento metacognitivo diventa dunque un forte predittore della motivazione all'insegnamento efficace, stimola non solo l'incremento delle competenze metacognitive negli studenti, ma diventa per loro fonte di motivazione ad apprendere.

A tal fine sarà necessario promuovere momenti e strumenti di auto valutazione; occasioni volte a far acquisire consapevolezza, competenza, conoscenza e miglioramento della performance da parte degli apprendenti; azioni didattiche con approccio collettivo e collaborativo, anche in presenza di figure di sostegno e di facilitazione; percorsi di apprendimento flessibili in cui il ruolo del docente si trasforma da quello di trasmettitore della conoscenza a quello di facilitatore dell'apprendimento, di consigliere, che sa far emergere le domande giuste⁵¹. La recente letteratura segnala la necessità che, anche nell'ambito dei processi valutativi, così come in quelli d'apprendimento, lo studente dovrebbe assumere un ruolo maggiormente attivo al fine di migliorare il suo apprendimento e sviluppare, contemporaneamente, capacità di valutazione autonoma⁵².

La valutazione è strettamente integrata con l'apprendimento e il processo insegnamento-apprendimento-valutazione deve mirare ad offrire agli studenti la possibilità di agire in modo consapevole nell'ambito dei processi valutativi⁵³. Il processo valutativo, inteso in questi termini, permetterebbe agli studenti di riflettere sui propri processi di apprendimento, stimolando momenti di autovalutazione⁵⁴ e favorendo, di conseguenza, una maggiore autonomia. In linea con queste posizioni, Boud⁵⁵ precisa che le pratiche valutative universitarie non dovrebbero solo garantire la certificazione delle competenze degli studenti (approccio *assessment of learning*) e il supporto ai processi di apprendimento (*assessment for learning*), ma anche la capacità, da parte degli studenti, di esprimere giudizi valutativi autonomi sul proprio lavoro e su quello dei colleghi.

Le pratiche autovalutative⁵⁶, dunque, potrebbero risultare una risorsa fondamentale per favorire l'apprendimento, esperienze da attivare intenzionalmente durante il percorso universitario, responsabilizzando, di conseguenza, gli studenti verso i propri percorsi d'apprendimento⁵⁷.

Gli studenti possono migliorare l'apprendimento e rafforzare le proprie competenze a condizione che siano date loro le strategie per farlo. Tali strategie dovrebbero essere proposte dai docenti, a partire dalla realizzazione di ambienti d'apprendimento caratterizzati da cooperazione e coinvolgimento degli studenti stessi che, in tal modo rimarrebbero i soggetti attivi del loro stesso processo di apprendimento.

ALESSANDRA LO PICCOLO, MARTA MINGRINO
Università degli Studi di Enna "Kore"

VIVIANA MARIA PASSANITI
Insegnante

¹ L'articolo è il frutto del lavoro congiunto delle autrici. Nello specifico, l'introduzione e i paragrafi 2 e 6 sono da attribuire a Alessandra Lo Piccolo, i paragrafi 3 e 4 a Marta Mingrino e i paragrafi 4 e 5 a Viviana Maria Passaniti.

² S. Collini, *What Are Universities For?*, Penguin Books, London 2009; UNESCO, *World conference on higher education: The new dynamics of higher education and research for societal change and development*, UNESCO, Paris 2009; D. Cooper, *The university in development: Case studies of use-oriented research*, HSRC Press, Cape Town 2011.

³ I. Loidice, *Educare ed educarsi in età adulta nella prospettiva dell'educazione permanente*, in «Pedagogia più didattica», n. 1, 2008, pp. 42-43. F. Frabboni, R. Maragliano, *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2004.

⁴ A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano 2002; J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando Editore, Roma 1997; A. Luciano, *Educazione, economia e società: una vecchia storia*, in *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria* di L. Galliani (a cura di), Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2003, pp. 147-166.

⁵ F. Cambi, *Lo spazio dell'incontro: una costruzione pedagogica*, in A. Porcheddu (ed.), *Educare e formare nella società multiculturale*, Anicia, Roma 2004, pp. 39-40.

⁶ I. Loidice, *Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto*, «MeTis», VII, 1 (2017).

⁷ S. Collini, *What Are Universities For?*. Penguin Books, London 2012; Unesco, *World Conference on Higher Education - The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development*, Paris 2009.

⁸ C. Argyris, D. Schon, *Theory in Practice*, Jossey-Bass, San Francisco 1974; P. Federighi, *Liberare la domanda di formazione*, Edup, Roma 2006; A. Lipparini (a cura di), *Le competenze organizzative*, Carocci, Roma 1997; C. Lipari, *Lineamenti per un modello unitario di azienda*, in «Scritti di Economia Aziendale in memoria di Raffaele D'Oriano», Tomo I, Cedam, Padova 1997; M. Caroli, A. Lipparini, *Piccole imprese oltre il confine*, Carocci Editore, Roma 2002; F. Miggiani, *Imprese ed ecosistemi tra analogie e differenze*, «L'Impresa», (3), 1994, pp. 62-66.

⁹ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006, p. 160.

¹⁰ M. Minghetti - F. Cutrano (a cura di), *Le nuove frontiere della cultura d'impresa, Manifesto dello Humanistic Management*, Etas, Milano 2004.

¹¹ B. Rossi, *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 22.

¹² J. Delors, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/?uri=CELEX%3A51994IE0751>, 1993.

¹³ C. Maulini, *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, Anicia, Roma 2006.

¹⁴ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.

¹⁵ G.P. Quaglino, *La vita organizzativa. Difese, collusioni e ostilità nelle relazioni di lavoro*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

¹⁶ J. Sidnell, *Competenza*, in A. Durati (a cura di), *Culture e Discorso. Un lessico per le scienze umane*, Meltemi, Roma 2001.

¹⁷ C. Maulini, *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, cit.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Cfr. A. Sen, *Lo sviluppo e libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000 (Original work published 2001); M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2010, (original work published 2011).

²⁰ F. Cambi, M. Contini, *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma 1999.

²¹ «Con competenze strategiche rispetto al lavoro, si intendono le competenze di processo e funzionali alla formazione continua e all'apprendimento permanente, come risorse individuali e per le organizzazioni; le competenze sono l'insieme delle strategie, cioè la messa in uso delle risorse (conoscenze, abilità/skills) cognitive, emotive, relazionali, sociali, tecnologiche, professionali, necessarie agli individui per vivere, lavorare e partecipare alla vita delle comunità nei diversi contesti e nelle diverse situazioni, storico-culturali, sociali» (Alberici, p. 40).

²² S.D. Rychen, L.H. Salganik, *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli, Milano 2007.

²³ Agenda 2030 offre una chiara descrizione delle competenze chiave per la sostenibilità: Competenza di pensiero sistemico, competenza di previsione; competenza normativa, competenza strategica, competenza collaborativa, competenza di pensiero critico, competenza di auto-consapevolezza, competenza di *problem-solving* integrato.

²⁴ V. Garcia Hoz, *Educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia 2005.

²⁵ G. Chiosso, *Verso la nuova scuola*, «Scuola Italiana Moderna», 18, 1999.

²⁶ S.S. Macchietti, *Ripensare la scuola*, «Studium Educationis», 1, 1996.

²⁷ F. Cambi, *Soggetto come persona, statuto formativo e modelli attuali*, Carocci Editore, Roma 2007.

²⁸ Si pensi alle Intelligenze multiple e agli Studi sulle emozioni di matrice neurobiologica.

²⁹ Per Hans J. Eysenck l'intelligenza può assumere tre significati: si parla, infatti, di intelligenza biologica, psicometrica e sociale. Glover, Ronning e Reynolds del 1989 sembrano dimostrare che i test di intelligenza divergente e convergente siano correlati a bassi livelli di quoziente intellettivo e concludono sostenendo che i livelli di creatività e originalità misurati dai test, potevano avere origine nella personalità prima ancora che nella cognizione.

³⁰ R. Sternberg, *Stili di pensiero*, «Tecnologie Didattiche», 10, 1996, p. 5.

³¹ *Ibidem*.

³² M. Annarumma, *Emozionalità e creatività*, in M. Annarumma, R. Fragnito (a cura di), *La creatività tra pedagogia e didattica*, Aracne, Roma 2010.

³³ B. Rossi, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 13.

³⁴ D. Goleman, M. Ray, P. Kaufman, *Lo spirito creativo* (trad. it.), Bur, Milano 1999.

³⁵ C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze 1969.

³⁶ A. Antonietti, M. N. Armellin, *Creatività in classe*, La Scuola, Brescia 1999.

Secondo Antonietti, l'educazione alla creatività può avvenire attraverso due modalità di intervento didattico: da una parte è necessario mettere a punto procedure strutturate volte a sviluppare, attraverso esercizi *ad hoc*, stili creativi di pensiero e di condotta; d'altro canto vi è la

possibilità di agire indirettamente sulla creatività, favorendo lo stabilirsi di climi psicologici e relazionali che incoraggino la libera espressione e l'iniziativa personale.

³⁷ Con il termine *empowerment* ci si riferisce ad un concetto multidisciplinare e multilivello che indica tanto una esperienza psicologica soggettiva quanto le condizioni oggettive di contesto entro le quali i soggetti sviluppano le loro esperienze. M.A. Zimmerman, J. Rappaport, *Citizen Participation, Perceived Control and Psychological Empowerment*, in «American Journal of Community Psychology», 1998, 5, 725-750; M. Burton, C. Kagan, *Edge effects and resource utilization*, in *Community psychology European Community Psychology Conference*, 2000.

³⁸ B. Tombak, S. Altun, *The Effect of Cooperative Learning: University Example*, «Eurasian Journal of Educational Research», 2016, Issue 64, 2016, pp. 173-196.

³⁹ Il gruppo scientifico dell'Higher Education Academy, coordinato dal Prof. Mantz Yorke nella prima decade degli anni 2000, era composto da: Prof. Peter Knight (Open University), Prof. Lee Harvey (Sheffield Hallam University), Prof. Stephen McNair (Surrey University), Dr. Brenda Little (CHERI), Prof. Kate Purcell (University of the West of England), Mike Hill (Graduate Prospects), Val Butcher (Higher Education Academy).

⁴⁰ M. Yorke, P.T. Knight, *Embedding employability into the curriculum*, The Higher Education Academy, York 2006.

⁴¹ G. Candia & T. Cumbo (eds.), *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement*, Italia Lavoro, Roma 2015; M. Montefalcone, *I modelli organizzativi dei servizi di orientamento e placement. Spunti per la discussione*, Italia Lavoro, Roma 2016.

⁴² A partire dalle definizioni generali precedentemente passate in rassegna, il "sistema" di Terza Missione può essere scomposto, al suo interno, in molteplici filoni e anime: innovazione e trasferimento tecnologico, educazione permanente (*lifelong learning*), *social* (o *public*) *engagement* (Boffo e Moscati, 2015). Nel primo ambito - innovazione e trasferimento tecnologico - la ricerca è trasformata in conoscenza spendibili a fini produttivi, attraverso un approccio di tipo imprenditoriale (Clark, 1998). Rientrano in questo filone la gestione della proprietà intellettuale e dei brevetti, l'imprenditorialità accademica e le *partnership* territoriali (per esempio, la partecipazione a *spin-off*, incubatori e consorzi di impresa), le attività didattiche e di ricerca su commissione (o "conto terzi"). Come ben suggerito dall'ormai classico modello della «tripla elica» (Etzkowitz e Leydersdorff, 1997; Etzkowitz et al., 2000), questo insieme di attività si basa, di fatto, su un'integrazione funzionale tra ricerca, Stato e imprese, in linea con un'economia fondata sulla conoscenza quale quella contemporanea. Diversamente, è una logica di servizio alla comunità a prevalere negli altri filoni, caratterizzati dallo sviluppo di attività universitarie di contenuto culturale, sociale, educativo o civile, in grado di valorizzare le risorse collettive e moltiplicarle (Binetti e Cinque, 2015, p. 198). In questo ambito, una delle voci più rilevanti è rappresentata dalla formazione permanente (*lifelong learning*), rivolta a un'utenza adulta e spesso *post experience*: energeticamente incoraggiata in sede europea, essa resta tuttavia una realtà assai frastagliata nel panorama internazionale e, ancor più, in quello italiano (de Viron e Davies, 2015; Serbati, 2014).

⁴³ E. Morin, *Il Metodo 5. L'identità umana*, Raffaello Cortina, Milano 2002.

⁴⁴ V. Grion, A. Serbati, *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*, Pensa Multimedia, Lecce 2019.

⁴⁵ C. Maulini, *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, cit.

⁴⁶ M. Fedeli, V. Grion, D. Frison, *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2016.

⁴⁷ UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*. Report, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2017.

⁴⁸ G. Aleandri, *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando Editore, Roma 2011.

⁴⁹ V. Grion, *Assessment for Learning all'università: uno strumento per modernizzare La formazione*, in M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche per la formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2016.

⁵⁰ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, cit.

⁵¹ R.G. Brockett, R. Hiemstra, *A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning in Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*, Reproduced in the informal education archives, Retrieved from http://www.infed.org/archives/etexts/hiemstra_self_direction.htm, Routledge, London and New York 1991.

⁵² D. Boud & R. Soler, *Sustainable assessment revisited. Assessment and Evaluation* in «Higher Education», 41 (3), 2016, pp. 400-413. D. Boud, *Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society*, in «Studies in continuing education», 22 (2), 2000, pp. 151-167; S. Brown, *Assessment Imperatives: reflections on ways of Using Assessment to Engage students and foster learning*, in V. Grion & A. Serbati (eds.), *Assessment of learning or assessment for learning? Toward a culture of sustainable assessment in higher education*, Pensa Multimedia, Lecce 2018; D. Nicol, *Reconceptualising feedback as an internal not an external process*, in «Italian Journal of Educational Research», 12, 2019, pp. 71-83.

⁵³ Secondo quanto riportato dai più noti e recenti approcci di ricerca sulla valutazione a supporto dell'apprendimento in contesto internazionale, Assessment for Learning, Learning Oriented Assessment e Sustainable Assessment (Grion & Serbati, 2019).

⁵⁴ B. Jackel, J. Pearce, A. Radloff, & D. Edwards, *Assessment and feedback in higher education*, in «A review of literature for the higher education academy. Higher Education Academy. Transforming teaching inspiring learning», Higher Education Academy & Australian Council for Educational Research, York 2017.

⁵⁵ D. Boud, *Standards-based assessment for an era of increasing transparency*, in D. Carless, S. Bridges, C. Chan, & R. Glofcheski (eds.), *Scaling up assessment for learning in higher education*, Springer, Dordrecht 2017, pp. 19-31. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_2.

⁵⁶ B. Doria, V. Grion, *L'autovalutazione nel contesto universitario: una revisione sistematica della letteratura*, Form@re, vol. 20, n. 1, Firenze University Press, 2019, pp. 78-92.

⁵⁷ S. Pastore, *Research designs and methods in self-assessment studies: A content analysis*, «International Journal of Evaluation and Research in Education», 2017, 6(4), pp. 257-264.