

Formazione continua e apprendimento permanente nelle Università italiane. Un'indagine esplorativa

Continuing education and lifelong learning in the Italian Universities. An exploratory research

ROBERTA PIAZZA, GABRIELLA CALVANO*

The study investigates the role and commitment of Italian Universities in pursuing Goal 4 of the 2030 Agenda. In particular, it focuses on the continuing education and lifelong learning courses provided by Universities to highlight critical issues and opportunities in a perspective of quality education for all at all ages.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION, THIRD MISSION, LIFELONG LEARNING, CONTINUING EDUCATION, SDG 4

1. Premessa

Nelle nostre società dell'apprendimento, caratterizzate dalla pervasività e accessibilità delle informazioni, promuovere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita non è solo un obbligo al quale sono chiamate le Università, ma ne costituisce ormai una priorità. Ciò significa per le istituzioni di istruzione superiore la necessità di focalizzarsi su due obiettivi. Per un verso sostenere, attraverso la revisione della propria *mission*, la capacità negli studenti di continuare ad apprendere per tutta la vita, consentendo loro di affrontare meglio i cambiamenti sia come individui sia come cittadini di una *learning society*¹. Per l'altro, contribuire, a seguito all'adozione dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, a garantire un'educazione inclusiva ed equa di qualità, grazie alla promozione di opportunità di apprendimento permanente per tutti (Obiettivo 4)².

Le trasformazioni ambientali, scientifiche e tecnologiche e l'impatto della globalizzazione su tutte le dimensioni della vita, compresa la cultura e l'educazione, hanno causato effetti significativi sull'istruzione superiore. Negli ultimi decenni abbiamo assistito a un aumento

* Il presente lavoro è frutto di una stretta collaborazione tra le due Autrici, che ne hanno discusso collegialmente ogni parte. A fini concorsuali si specifica che i paragrafi 1, 2 e 3 e 6 sono attribuibili a Roberta Piazza, i paragrafi 4 e 5 sono attribuibili a Gabriella Calvano.

esponenziale degli immatricolati: il tasso lordo di iscrizione ha già superato la soglia del 50% in circa 100 Paesi sviluppati e in via di sviluppo³, determinando, secondo la teoria a tre stadi di Martin Trow⁴ sulla diffusione dell'istruzione superiore, il pieno raggiungimento del modello della società dell'apprendimento. Nel frattempo, il rapido sviluppo della tecnologia dell'informazione ha notevolmente facilitato un più ampio accesso all'istruzione superiore e alla formazione attraverso i computer e internet⁵.

La rapidità della diffusione della pandemia COVID-19 nel 2020, nel determinare la più grande interruzione dei sistemi di educazione formale nella storia, ha evidenziato che gli attuali approcci pedagogici, messi alla prova dalla necessità di utilizzare le risorse online e di volgere repentinamente da un apprendimento in presenza a uno a distanza, non sono adeguati alle necessità di società in cui l'apprendimento è motore dell'innovazione e dello sviluppo. Le disuguaglianze nell'accesso all'educazione e alla formazione, soprattutto per le fasce svantaggiate, sono emerse a livello mondiale in tutta la loro drammaticità⁶, sollecitando le Università a ripensare al contributo da offrire alla società, attraverso attività di apprendimento permanente (AP) rivolte alla comunità.

Tuttavia, soprattutto nel contesto italiano, l'apporto effettivo dell'istruzione superiore alla diffusione di una cultura di apprendimento permanente rimane ancora non adeguatamente definito. Molte Università continuano a dare priorità all'eccellenza accademica e alla ricerca, con scarsa attenzione alle opportunità di apprendimento per la comunità e per i lavoratori, allontanando, di fatto, il raggiungimento della visione espressa nell'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030. Se ormai la nozione di educazione e apprendimento permanente costituisce un principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto di apprendimento⁷, l'Università non sembra ancora certa del ruolo che le compete e tradisce il permanere di resistenze, di lentezze, di ambiguità.

2. Apprendimento permanente e formazione continua nelle Università

Nel corso degli ultimi cinquant'anni il concetto di apprendimento permanente (AP) è stato più volte articolato, riproposto e riformulato. Le istituzioni educative hanno faticato a realizzare gli ideali al centro di *l'éducation permanente*⁸, sebbene chiamate a una modifica sostanziale delle loro finalità. Storicamente le Università sono state lente nel rispondere all'invito a democratizzare l'accesso all'istruzione superiore, soprattutto nei riguardi dei gruppi svantaggiati, privati, per generazioni, delle opportunità di apprendimento. Eppure, sempre più, le Università si stanno ridefinendo come centri di AP. La digitalizzazione dell'apprendimento, il coinvolgimento della comunità nell'erogazione dell'offerta formativa e, soprattutto, la progressiva diversificazione dei corsi adattati alle richieste dagli studenti

non tradizionali⁹ sono dimensioni interconnesse che definiscono la missione di AP degli istituti di istruzione superiore. In molti Paesi è consolidata la tradizione a erogare attività specifiche per gli adulti che desiderano riprendere gli studi o acquisire nuove conoscenze e competenze¹⁰, soddisfare i loro bisogni di apprendimento, entrare o rientrare nel mercato del lavoro¹¹. A tal fine, le Università hanno istituito programmi di preparazione per coloro che non fossero in possesso dei titoli necessari all'accesso all'istruzione universitaria. Come ci ricorda David Achoarena, direttore dell'*Institute for Lifelong Learning* dell'UNESCO, ampliare l'accesso non significa solo accrescere il numero degli iscritti, ma assicurare che tutti gli studenti (soprattutto quelli con uno status socioeconomico debole) abbiano il diritto «to gain access to and complete quality education»¹².

Come indicato nelle strategie internazionali, europee e nazionali in materia di formazione, lavoro ed occupazione degli ultimi venti anni, promuovere l'AP significa anche rafforzare la formazione continua (FC), finalizzata a rispondere ai bisogni di competenze dei cittadini in tutte le fasi della loro vita e a promuovere la loro occupabilità e inclusione sociale¹³. Considerata per lungo tempo come un'attività strumentale alle evoluzioni dei sistemi di produzione, volta esclusivamente a sostenere l'adattamento dei lavoratori ai mutamenti industriali, la FC è oggi intesa quale processo in grado di formulare risposte educative per i bisogni di formazione della popolazione¹⁴. Sostenuta dalle teorie dell'educazione degli adulti, che pongono il soggetto al centro nello sviluppo dei percorsi formativi secondo un approccio autodiretto ed autoregolato¹⁵, la FC è chiamata ad assumere il compito di aiutare i lavoratori a emanciparsi e a trasformare i rapporti di potere esistenti nella società e delle condizioni di vita¹⁶.

Anche le Università, quali agenzie formative volte a sostenere l'AP, hanno visto un loro progressivo interesse verso la FC, malgrado le differenze tra i Paesi sulle attività erogate e, in generale, sul senso da dare alla FC. Le origini della FC universitaria in Europa si datano al XIX secolo¹⁷. Tuttavia, è nel corso del XX secolo che, nelle Università dell'Europa occidentale, si assiste alla creazione di dipartimenti deputati esclusivamente alla gestione delle attività di FC¹⁸, grazie all'iniziativa e al finanziamento dei governi nazionali. Nel corso degli anni Novanta dello scorso secolo e all'inizio del XXI secolo la FC universitaria si è ulteriormente modificata, sia in considerazione dei mutati scenari economici e produttivi, sia a fronte del bisogno di aumentare in modo significativo la partecipazione dei cittadini all'apprendimento, per consentire di acquisire competenze lavorative e di cittadinanza attiva, ma anche legate allo sviluppo personale e all'autorealizzazione¹⁹.

Se confrontata con la FC, quella universitaria risente tuttora di una duplice debolezza. Storicamente, i programmi di FC, in una visione gerarchica delle attività universitarie, non sono mai stati considerati particolarmente prestigiosi, se paragonati ai corsi per gli

studenti tradizionali²⁰. Inoltre, la pluralità di definizioni che la caratterizzano – *formazione terziaria continua, formazione superiore post-iniziale, formazione continua universitaria o sviluppo professionale continuo* – come messo in luce dalle poche indagini internazionali condotte al riguardo²¹, sottendono le difficoltà nell'individuare un campo di azione comune²². La FC può essere intesa, di fatto, come componente dell'AP, che la Commissione europea riconosce in «tutte le attività di apprendimento intraprese nel corso della vita, con l'obiettivo di migliorare le conoscenze, abilità e competenze»²³, in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale. Pertanto, se l'AP non distingue tra educazione iniziale – quella che consente agli studenti di entrare nel mondo del lavoro – e formazione successiva, la FC si riferisce solo all'ultimo segmento dell'AP²⁴.

Malgrado le richieste del mondo del lavoro di aggiornamento professionale siano sempre più pressanti²⁵, in Italia le Università non sono state sempre pronte nel reagire con attività specifiche. Ciò costituisce uno svantaggio (soprattutto economico) per gli atenei. La FC universitaria, infatti, potrebbe rappresentare per le Università una risposta, in termini di sopravvivenza, al progressivo ridursi degli studenti tradizionali, all'aumento dei costi per la formazione e l'aggiornamento, alla diminuzione degli investimenti pubblici, alla competizione esterna, caratterizzata da associazioni for profit, Università a distanza, Università private, che occupano gli spazi lasciati vuoti dagli atenei²⁶. Fronteggiare tali pressioni impone agli atenei una riprogrammazione dell'offerta formativa, con una revisione profonda delle modalità di erogazione dei corsi e delle metodologie utilizzate per un'utenza così differente e, soprattutto, il riconoscimento strategico di finalità di benessere sociale²⁷, che oltrepassano le missioni della ricerca e della didattica. Far fronte a queste sfide significa, inoltre, poter contare sulla presenza di professionisti della FC con competenze nella didattica agli adulti, capaci di sviluppare programmi che tengano conto dei bisogni individuali e comunitari. Alle Università si richiede di offrire un'ampia gamma di opzioni di apprendimento per gli adulti, sia per acquisire nuove competenze, sia per la riqualificazione professionale, sia per far fronte a richieste di accrescimento culturale. Se l'accessibilità per uno studente adulto è fondamentale, lo è altrettanto la possibilità di poter usufruire di corsi brevi, funzionali a un rapido impiego delle conoscenze acquisite nel proprio lavoro, i cui esiti possono essere certificati. Un impegno gravoso per le Università, che, seppure individuato a livello di politica accademica, non sempre si traduce in una programmazione strategica coerente.

3. La ricerca internazionale sul ruolo delle istituzioni superiori nel sostenere l'AP

Partendo da tali premesse, l'*Institute for Lifelong Learning* (UIL) dell'UNESCO e la Shanghai Open University (SOU) hanno avviato una *survey* tra ottobre 2020 e gennaio 2021 sul contributo delle Università alla diffusione del *lifelong learning*²⁸. Il progetto, volto a sviluppare una base di conoscenze sul contributo delle Università e degli istituti di istruzione superiore all'AP, consente di cogliere il peso delle attività di *lifelong learning* nel processo di trasformazione delle Università²⁹. I risultati, che hanno riguardato circa 400 risposte dalle regioni coinvolte, hanno consentito di elaborare una panoramica dello stato dell'arte circa il contributo che le istituzioni di istruzione superiore danno all'AP³⁰.

La *survey* era organizzata in sei sezioni:

1. Informazioni e profilo. Questa sezione, composta di 6 item, raccoglie informazioni sui Paesi partecipanti, sul nome e sulla tipologia di istituzioni (pubblica o privata; generalista, specializzata, delle scienze applicate, o post-secondaria; con erogazione delle attività in presenza, mista, a distanza), sul numero di iscritti e del personale docente e amministrativo.
2. Strategie e pianificazione per l'apprendimento permanente, composta di 8 item, intende verificare: se l'AP è riconosciuto come compito specifico nella legislazione nazionale sull'istruzione superiore; come è considerato l'AP; se esiste una politica/strategia di AP e a quale livello (istituzionale, di facoltà/dipartimento, altro); quali sono i principali fattori motivanti l'istituzione nel coinvolgimento in attività di AP (politica nazionale, richiesta da parte di imprese, introiti, responsabilità sociale, ...); quali sono gli obiettivi strategici di AP; quale è il contributo all'Agenda 2030; come è assicurata la qualità per le attività di AP.
3. Struttura finanziaria e organizzativa per l'AP, composta da 7 item, raccoglie dati su: le fonti di finanziamento; la responsabilità istituzionale delle attività di AP; l'esistenza di unità dedicate all'AP e le funzioni delle suddette unità; l'eventuale obbligatorietà dell'impegno del personale docente in attività di AP; la presenza di personale dedicato, responsabile dell'attuazione dei programmi di AP; eventuali meccanismi di supporto e incentivi per il personale.
4. Erogazione delle attività di AP e partecipanti alle attività, composta da 8 item, finalizzata ad acquisire dati su: tipologia di soggetti ai quali sono rivolte le attività di AP; percentuale di studenti coinvolti in programmi di AP e loro età; eventuali fonti di finanziamento/borse di studio per consentire agli studenti di partecipare a programmi AP; erogazione di percorsi di laurea o di corsi non finalizzati al conseguimento del titolo di studio specifici per studenti adulti e modalità di erogazione; esistenza di una piattaforma dedicata all'*e-learning*; offerta di certificazioni diverse da quelle tradizionali.

5. Percorsi di apprendimento flessibili, composta da 8 item, volta a raccogliere informazioni su: politiche nazionali e strategie locali per sostenere percorsi di apprendimento flessibili; obiettivi strategici dei suddetti percorsi; consapevolezza tra il personale docente e amministrativo dell'offerta di percorsi di apprendimento flessibili; riconoscimento degli apprendimenti pregressi (acquisiti a livello non formale e informale); programmi e accordi per la transizione da istituti di istruzione post-secondaria ai percorsi delle lauree triennali.

6. Punti di forza e sfide dell'apprendimento permanente, composto da 3 item, interessati a raccogliere informazioni sui fattori che supportano o ostacolano l'attuazione dell'AP; sull'interazione con le istituzioni locali e la comunità; sull'interazione con le aziende³¹.

I risultati hanno permesso, attraverso un'analisi delle differenti situazioni territoriali, di identificare modelli e riconoscere buone pratiche e attività innovative, legate soprattutto alle nuove tecnologie per l'apprendimento. L'indagine ha inoltre consentito di individuare le lacune – legate, ad esempio, alla mancanza di norme, di politiche e misure efficaci a livello nazionale per sostenere e incoraggiare le strategie delle Università per l'apprendimento permanente – e di formulare linee guida politiche e strategiche per i decisori politici e le istituzioni.

Analizzando alcuni fra i risultati della *survey* è emerso che:

- Le politiche e le strategie delle istituzioni coinvolte mostrano una definita volontà politica a supporto dell'istituzionalizzazione dell'AP: il 68% degli istituti di istruzione superiore partecipanti conferma di possedere una legislazione per l'AP come missione specifica, il 18% non la possiede e quasi il 14% risponde "non so".
- Circa il riconoscimento dell'AP quale priorità dell'istruzione superiore, il 44% degli istituti di istruzione superiore riferisce che l'apprendimento permanente è una "priorità elevata" tra le missioni istituzionali.
- Per quanto riguarda la presenza di un'unità di AP, quasi il 54% degli istituti di istruzione superiore ha risposto di averne una dedicata.
- Tra le difficoltà, la mancanza di finanziamenti specifici (67% dei partecipanti) è considerato il limite maggiore per la realizzazione dell'AP.
- Oltre il 59% degli istituti di istruzione superiore dispone di meccanismi di garanzia della qualità.
- I principali gruppi target dell'AP sono i lavoratori che richiedono un miglioramento delle competenze, le organizzazioni pubbliche e private, le donne e il personale degli istituti di istruzione superiore.
- Solo il 44% degli istituti partecipanti offre certificati o diplomi non creditati e solo l'11% badge o micro-credenziali.

- Poco più del 66% degli istituti partecipanti dichiara di disporre di politiche a sostegno di percorsi di apprendimento flessibili, mentre il 34% dichiara di non averne.
- Circa l'insegnamento e l'apprendimento *a distanza*, l'80% delle istituzioni partecipanti dichiara di offrire lezioni e seminari *online*, ma solo il 30% ha programmi di laurea *online*.
- Quasi tutte le istituzioni partecipanti – il 98% – interagiscono con le loro comunità, il più delle volte attraverso l'organizzazione di conferenze e workshop³².

Ciò che emerge dai dati raccolti è la constatazione che, malgrado le istituzioni di istruzione superiore dispongano di importanti risorse per la promozione dell'AP, ancora quest'ultima non è considerata un obiettivo strategico. Le ragioni possono essere in parte rintracciate nella mancanza di consapevolezza da parte degli istituti di istruzione superiore sul ruolo che l'AP può svolgere per affrontare le sfide attuali e future. Molte istituzioni continuano a dare priorità all'insegnamento e alla ricerca, non sempre attente all'ampliamento dell'accesso e nel fornire opportunità di AP per tutti³³. A ciò si aggiunga che non esiste un quadro di riferimento condiviso dagli Atenei su cosa siano l'AP e la FC, quali attività debbano riguardare e quali siano le modalità di erogazione. Questi elementi, assieme alla constatazione che le attività di AP e FC sono erogate da una molteplicità di agenzie formative in una vasta gamma di modalità e di finalità di apprendimento, determinano la presenza di un'offerta estremamente diversificata³⁴ e contribuiscono a rendere il ruolo delle Università spesso poco chiaro³⁵.

In sintesi, dall'indagine UNESCO emerge con chiarezza il divario tra intenzioni politiche, *mission* accademica e pratiche istituzionali. Di qui l'intento dell'indagine esplorativa presentata nei paragrafi seguenti, rivolta agli atenei italiani, che conferma le incertezze identitarie delle Università italiane nel loro percorso verso la definizione di un ruolo più attento ai bisogni della comunità.

4. Apprendimento permanente e formazione continua: l'impegno degli atenei italiani

Finalità della ricerca

Attraverso il Goal 4 - *Garantire un'istruzione di qualità per tutti a tutte le età* -, l'Agenda 2030 riconosce la centralità e l'imprescindibilità dei processi di *lifelong learning* nella costruzione di un mondo più giusto, più pacifico, più equo, più sostenibile. Le Università, al pari di tutte le altre istituzioni dei 193 Paesi firmatari del Piano d'Azione Globale³⁶, sono chiamate a garantire percorsi, politiche e azioni in grado di favorire un'istruzione di qualità: per i propri studenti e per il proprio personale, ma, anche, in una prospettiva di Terza

missione, alla cittadinanza, a prescindere dalla formazione iniziale posseduta, dal genere, dall'età, dallo *status* sociale, dal luogo in cui si vive³⁷.

La ricerca qui presentata si avvale della metodologia del caso studio, al fine di condurre un'indagine esplorativa, di tipo quantitativo, «volta ad accertare l'esistenza e la consistenza di un fenomeno» ancora inesplorato³⁸. Lo scopo prioritario di questa ricerca esplorativa è quello di comprendere se e in quale misura le Università promuovono percorsi di formazione continua e di apprendimento permanente, in un'ottica di sviluppo sostenibile, rivolti agli *stakeholder* interni ed esterni e alla cittadinanza.

Attraverso la somministrazione di un questionario online lo studio di caso ha voluto indagare:

- l'attenzione politica e strategica delle Università in materia di AP e di FC;
- l'offerta di AP;
- l'offerta di FC.

Lo strumento

In considerazione dell'impegno che le Nazioni Unite stanno dimostrando nel promuovere il ruolo degli atenei per le attività di AP e FC, le ricercatrici hanno deciso di adottare lo strumento di rilevazione messo a punto dall'UNESCO per la ricerca rappresentata nel paragrafo 3. Lo strumento elaborato per l'indagine qui presentata è stato opportunamente modificato e adattato alla situazione normativa/istituzionale e culturale italiana.

Nella revisione dello strumento si è proceduto all'adattamento delle domande inerenti allo status giuridico delle Università, la natura dei finanziamenti specifici dedicati ai percorsi di AP e di FC, l'impegno dei docenti nel contribuire ai percorsi di AP e di FC di ateneo, la flessibilità dei percorsi. Al contempo, sono state aggiunte o riformulate alcune sezioni che consentissero di raccogliere dati sulla tipologia e sull'entità delle attività condotte dagli atenei, in mancanza di un quadro comune di riferimento su cosa le Università considerino attività di AP e FC. Hanno assunto maggiore rilievo: il riconoscimento dell'apprendimento esperienziale pregresso; l'impegno dell'Università nei confronti della comunità locale e, in particolare, con le associazioni del Terzo settore; la sostenibilità ambientale e il raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030³⁹.

Il questionario è composto di quarantuno domande totali. Le ricercatrici, inoltre, hanno deciso di rendere lo strumento di rilevazione non completamente anonimo, dando la possibilità al/alla compilante di scegliere se dichiarare o meno il ruolo ricoperto nell'Ateneo di appartenenza, anche allo scopo di poter chiedere ulteriori approfondimenti sui dati forniti in vista di futuri sviluppi della ricerca.

La struttura del questionario prevede sia domande di tipo chiuso sia di tipo semichiuso, con la possibilità, per gli intervistati, di scegliere una o più risposte in un insieme di alternative o di fornirne, eventualmente, una propria attraverso l'opzione «Altro (specificare)». In alcuni casi, alle domande di tipo chiuso seguono delle domande aperte, a risposta libera, con le quali si chiede di puntualizzare quanto dichiarato nelle risposte precedenti.

Il questionario è suddiviso in tre sezioni:

1. Anagrafica dell'Istituzione e Politiche di Ateneo per LLL e FC;
2. Offerta di Formazione Continua;
3. Offerta di Apprendimento Permanente.

Le sezioni 2 e 3, nello specifico, sono così articolate:

- a) Tipologia di corso erogato (corsi di formazione continua dedicati a specifiche categorie di professionisti, corsi brevi, seminari, workshop, laboratori, corsi per la preparazione a concorsi e/o esami di stato...)
- b) Destinatari (laureati, diplomati, specifiche categorie di professionisti...)
- c) Criteri di accesso (presenza o meno del titolo di studio)
- d) Modalità di erogazione (in presenza, online, mista)
- e) Presenza di iscrizione/tasse
- f) Durata media
- g) Partnership con altre istituzioni e/o realtà territoriali (altre Università, enti locali, associazioni...)
- h) Modalità di pubblicizzazione/sponsorizzazione dell'iniziativa (sito, pagine social, media tradizionali...).

Il questionario presenta, a conclusione, una domanda a risposta aperta, ma non obbligatoria, con la quale è chiesta agli intervistati la presenza di iniziative e/o buone pratiche sviluppate dalla propria Università da portare all'attenzione delle ricercatrici⁴⁰.

Definita la struttura del questionario, le ricercatrici hanno proceduto inizialmente alla somministrazione dell'audit (pre-test) a un gruppo ristretto di docenti – esperti/e in tematiche di AP – di cinque Università italiane aderenti alla Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS)⁴¹. Tale fase è servita a vagliare: la corretta formulazione delle domande sì da rendere in maniera coerente, attraverso i quesiti proposti, gli obiettivi predeterminati dalle ricercatrici, la rilevanza dei contenuti, la chiarezza del linguaggio utilizzato, l'organicità e la sequenzialità delle domande, l'eventuale necessità di eliminare domande superflue o di aggiungere ulteriori quesiti su importanti aspetti che non erano stati presi precedentemente in considerazione. Gli/le esperti/e che hanno testato l'audit hanno valutato positivamente la chiarezza del linguaggio e il format di compilazione

proposto, reputando le domande rispondenti agli obiettivi che la ricerca esplorativa si proponeva. Il tempo di compilazione è risultato adeguato, anche se il questionario è stato considerato alquanto lungo, soprattutto a causa della richiesta di alcuni dati non facilmente reperibili. Per tali ragioni, lo strumento è stato sottoposto a revisione dalle ricercatrici. Sono state semplificate alcune domande, limitando il livello di dettaglio delle scelte (soprattutto laddove venivano richiesti dati quantitativi non sempre facilmente disponibili – ad es.: numero e tipologia dei frequentanti i corsi di AP e FC, fasce di età, costi dei corsi etc.), in modo che la molteplicità dei dati richiesti non rappresentasse un fattore di criticità per la compilazione.

Somministrato online tra maggio e settembre 2021, tramite Google Form, ai 56 Atenei facenti parte del Gruppo Educazione delle 79 Università totali aderenti alla RUS⁴², il questionario ha visto la risposta di 26 Università (46.4% del totale della popolazione considerata).

Per quanto l'utilizzo di un modulo Google abbia comportato una maggiore velocità ed economicità nella rilevazione delle risposte e nell'analisi dei dati, l'acquisizione delle informazioni non è stata semplice. Del resto, mappature sistematiche delle attività di FC e di AP implementate dalle Università italiane non sono frequenti. Anzi, gli unici dati relativi alle attività di FC e di AP sono riconducibili al lavoro dell'ANVUR che, soprattutto attraverso l'esercizio della VQR-TM 2015-2019⁴³, ha avuto modo di raccogliere informazioni, seppur parziali, in materia.

Dalle risposte fornite dai compilatori del questionario (delegati dei rettori e/o personale tecnico e amministrativo) è emerso che le Università non sono solite raccogliere dati relativi ai processi di FC e di AP implementati, ipotesi rafforzata dai molti «non so» inviati come risposta ad alcune domande del questionario, soprattutto in riferimento a quei quesiti che richiedevano dati puntuali (ad esempio, le percentuali).

La valutazione complessiva delle risposte relative alle attività di FC e di AP degli atenei si è rivelata complessa. Le ricercatrici hanno ritenuto opportuno – considerata l'esiguità delle risposte alle domande aperte⁴⁴ – fare riferimento esclusivamente a dati numerici, senza prendere in considerazione, almeno per questa prima fase della ricerca, dati descrittivi. La raccolta dei dati ha presentato diverse criticità. Per alcuni quesiti, infatti, molte Università non hanno fornito le informazioni richieste, che, evidentemente, facevano riferimento a dimensioni che abbracciavano più aree di servizio (Didattica, Terza Missione, Carriere etc). Mancando spesso un'unità centralizzata di AP e FC, i compilatori hanno dovuto raccogliere dati o informazioni, individuando di volta in volta il referente in Ateneo. Tale oneroso lavoro da parte degli/delle intervistati/e ha rallentato la compilazione del questionario, fino a

costituire, probabilmente, una delle cause (la principale) dell'esiguità dei questionari pervenuti.

Gli Atenei che hanno risposto al questionario sono prevalentemente di tipo pubblico (23 su 26) e risultano distribuiti geograficamente nella misura di 12 al Nord, 8 al Centro e 6 al Sud.

Risultati

L'analisi dei dati, in linea con la natura esplorativa della ricerca, è stata finalizzata non all'acquisizione di dati oggettivi, ma alla messa a fuoco delle principali variabili implicate nella definizione e nell'implementazione dell'AP e della FC a livello di Università italiane, da approfondire successivamente con ulteriori studi, anche di tipo qualitativo. La presentazione che segue illustra i dati in base alle aree di interesse che hanno guidato la ricerca ovvero: presenza di policy di FC e di AP, tipo di offerta formativa erogata, collaborazioni e partnership con il territorio, anche in una prospettiva di Terza missione.

Importanza strategica delle politiche di FC e AP. Nel voler indagare se l'attenzione alla FC e all'AP è considerata strategica per gli atenei e, dunque, se possiede per essi una valenza politica, è stato chiesto se le Università avessero un/a delegato/a e/o un ufficio specificatamente preposto a gestire i processi, le politiche e le attività di FC e AP. È emerso che:

- 12 atenei, di cui uno solo privato, hanno un/una delegato/a del rettore sia a FC che ad AP (7 al Nord, 2 al Centro, 3 al Sud);
- 5 Università hanno il/la delegato/a alla sola FC (3 a Nord, una al Centro e al Sud);
- non ci sono atenei che hanno il/la delegato/a all'AP;
- 11 atenei, di cui due privati, hanno un ufficio dedicato sia alla FC sia all'AP (6 al Nord, 3 al Centro e 2 al Sud). Tra queste undici Università, soltanto due dichiarano di avere uffici separati (uno per FC, uno per AP), laddove probabilmente quello relativo alla FC ha la specifica funzione di organizzare e gestire la formazione del personale interno all'Università;
- 8 atenei, di cui uno privato, hanno un ufficio dedicato alla FC (5 a Nord, uno al Centro e 2 a Sud).

Tipologia di corsi erogati. L'offerta formativa erogata risulta essere estremamente diversificata nella tipologia dei corsi: nel caso della FC (Fig. 1) si registra una prevalenza di corsi di alta formazione (21), seminari (19), workshop (17), corsi per l'aggiornamento dei

docenti e *summer* e *winter school* (16); nel caso dell'AP (Fig. 2) si evidenzia una maggiore tendenza ad erogare attività attraverso seminari (19), corsi brevi (18) e conferenze (17).

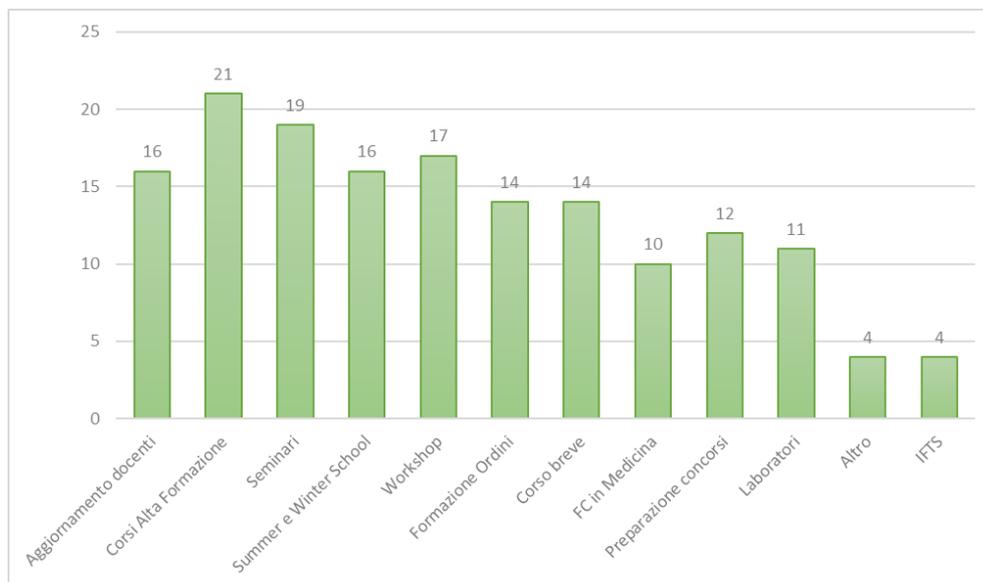


Fig. 1 - Offerta FC per tipologia

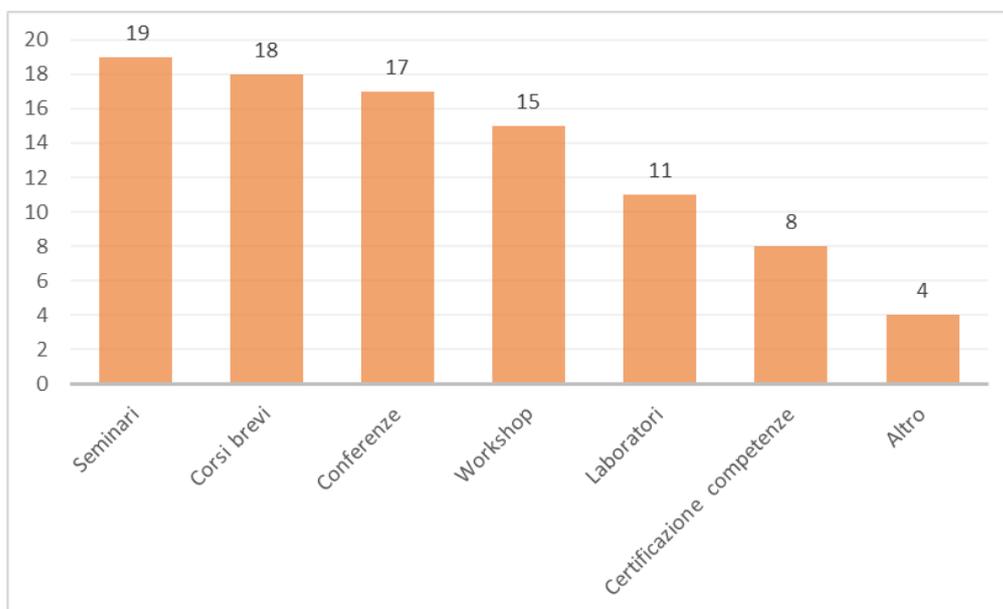


Fig. 2 - Offerta AP per tipologia

Destinatari. Se si considera il quesito relativo ai principali destinatari della formazione erogata, è possibile registrare profonde similitudini tra FC (Fig. 3) e AP (Fig. 4). In particolare:

- i destinatari dei percorsi di FC sono laureati (25) e diplomati (22). Si ritengono, inoltre, significativi i dati relativi alle persone formate nell’ambito degli enti locali (16) e delle imprese (15) e quelli legati all’impegno per la formazione del personale appartenente al terzo settore (13);

- i fruitori delle iniziative di AP sono soprattutto i professionisti, anche laureati (20), i diplomati (19) e i lavoratori adulti (18). Anche in questo caso si registra la presenza di percorsi formativi destinati al personale che lavora nel terzo settore (16) o a chi lavora nelle imprese (15).

Ciò che differenzia i percorsi di FC da quelli di AP è fondamentalmente il fatto che, in questo secondo caso, sono garantiti percorsi specifici per categorie fragili o comunque a maggiore rischio esclusione ovvero si registra la presenza di attività formative per donne (13), anziani (11), migranti e disabili (10). Tutto ciò rende evidente quanto l’AP possa essere l’opportunità che gli istituti di istruzione superiore si danno per garantire maggiore equità e inclusione, anche attraverso i processi educativi e formativi implementati.

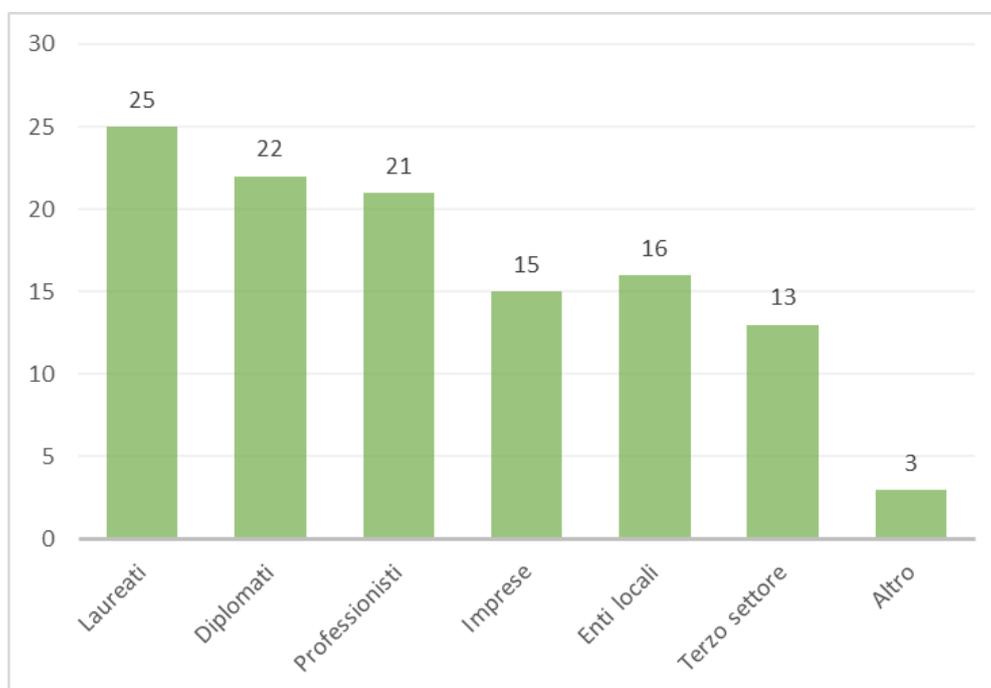


Fig. 3 – Destinatari FC

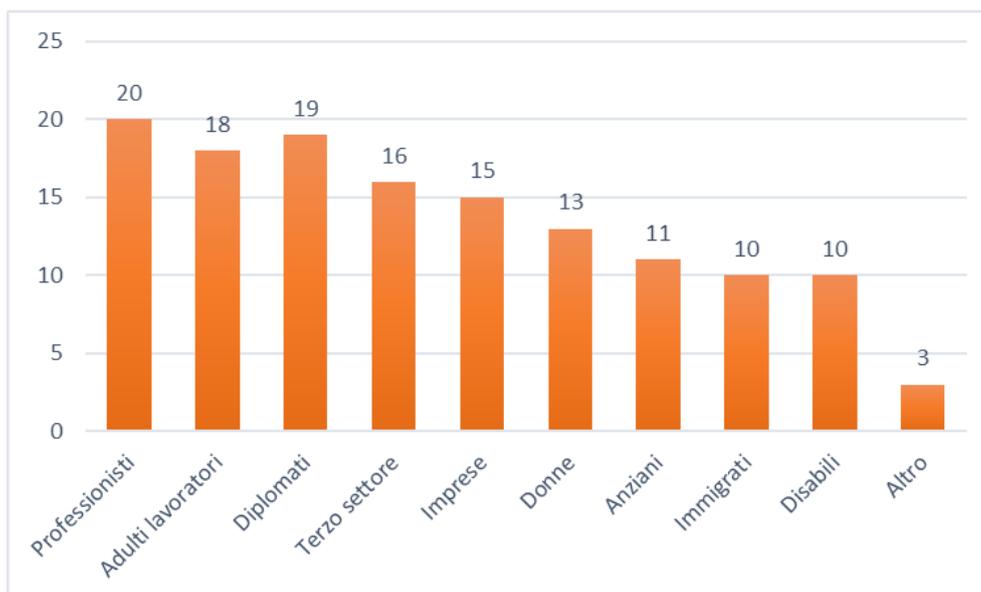


Fig. 4 – Destinatari AP

Titolo di accesso. In 15 atenei l’offerta di FC erogata non prevede titolo di accesso. Tale frequenza si abbassa per i percorsi di AP (solo 13 Università prevedono la presenza di un titolo di accesso). Elevato anche il numero degli intervistati che hanno risposto “non so” (8).

Modalità di erogazione. Per quanto riguarda le modalità di erogazione della formazione, si registra⁴⁵:

- per la FC una tendenza a erogare i corsi soprattutto in presenza (16 atenei), mentre sono 9 gli istituti di istruzione superiore che propongono percorsi formativi solo a distanza;
- per l’AP si registra lo stesso numero di atenei che erogano corsi in presenza (16), ma risulta maggiore sia il numero di Università che propongono corsi in modalità mista (17), sia il numero di istituti di istruzione superiore che erogano corsi esclusivamente in modalità *e-learning* (12).

Costi. I corsi implementati relativi all’offerta di FC prevedono prevalentemente o il pagamento dell’intera quota (18 casi) o della sola quota d’iscrizione (16 casi). Nel caso dell’offerta di AP, le opportunità formative proposte dagli Atenei sono, invece, per lo più gratuite (15 casi); tuttavia in 11 Università è previsto il pagamento dell’intero corso.

Durata. I percorsi di FC e di AP hanno durata variabile, sebbene sia evidente che i corsi di FC hanno una durata superiore a quelli di AP. In particolare, l'offerta di FC prevede soprattutto l'organizzazione di corsi che durano in media anche più di 51 ore (11 corsi), oppure di corsi di durata compresa tra 21 e 30 ore (7 casi). Alto è il numero di chi non risponde alla domanda (8 atenei). I corsi di AP hanno una durata media di più di 30 ore (9 corsi). Seguono corsi che hanno durata media compresa tra 26 e 30 ore (3 corsi), oppure inferiore alle 5 ore (2 corsi). Anche questa domanda ha fatto registrare un numero elevato di "non so" (12 casi).

Partnership e collaborazioni con il territorio. L'offerta di FC e di AP è quasi sempre il risultato di partenariati con realtà territoriali pubbliche o private. I percorsi di FC (Fig. 5) sono organizzati prevalentemente in collaborazione o con istituzioni pubbliche o con enti locali (17 casi), con il supporto delle imprese (15 casi), di associazioni di categoria (14 casi) di enti e associazioni del terzo settore (11 casi). Anche nel caso degli interventi formativi di AP (Fig. 6) si registra un numero elevato di collaborazioni: con gli enti locali (20 casi); con le istituzioni pubbliche (18 casi); con associazioni (17 atenei), con realtà del terzo settore (13 atenei) e con imprese (11 atenei). Tra gli interlocutori e partner nella progettazione di percorsi di AP vi sono anche i CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (4 casi).

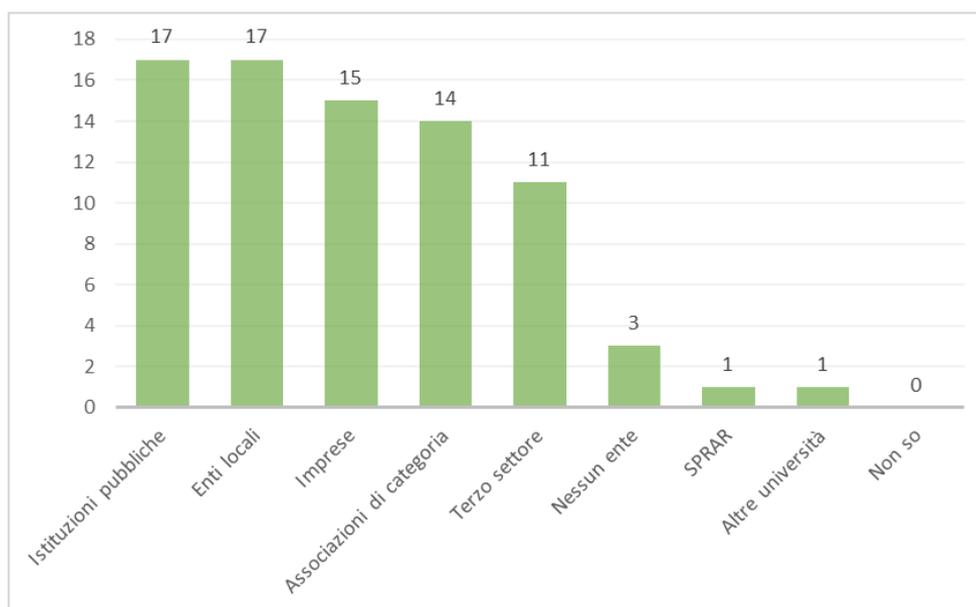


Fig. 5 - Partenariati FC

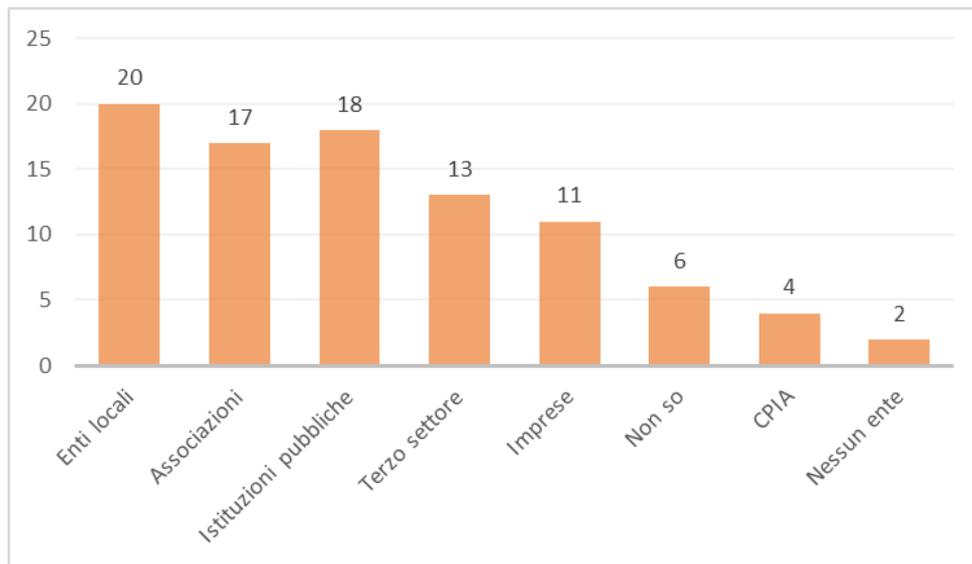


Fig. 6 – Partenariati AP

Corsi di AP. In merito all'AP, il questionario prevedeva una specifica domanda sui contenuti dell'offerta formativa erogata, soprattutto in riferimento ad alcune competenze chiave di base (corsi di alfabetizzazione informatica; corsi su competenze logico-matematiche e di italiano – lingua parlata e scritta; corsi di lingue); competenze di cittadinanza (corsi sull'attualità politica, corsi su dimensioni culturali, corsi sulla sostenibilità, etc.), competenze trasversali. Dal questionario è emerso che:

- 13 Università dichiarano di organizzare corsi di italiano;
- 8 atenei organizzano percorsi formativi che hanno come obiettivo lo sviluppo di competenze digitali;
- 7 Università organizzano corsi per lo sviluppo di competenze logico-matematiche;
- 11 istituti di istruzione superiore organizzano proposte formative relative alla conoscenza delle discipline e delle questioni scientifiche;
- 14 Università organizzano corsi per la conoscenza o delle lingue straniere o relativi alla conoscenza delle tematiche di attualità;
- 19 atenei affermano di promuovere attività di formazione che hanno a che vedere con i temi della sostenibilità e dell'Agenda 2030;
- 16 istituti di istruzione superiore promuovono percorsi per lo sviluppo di competenze trasversali.

5. Discussione

I dati raccolti nell'ambito di questa ricerca esplorativa hanno posto in risalto alcuni punti di forza e alcune criticità relative all'interesse che le Università italiane pongono alla definizione e all'implementazione di percorsi di FC e di AP in un'ottica di sviluppo sostenibile e di istruzione di qualità per tutti a tutte le età.

In primo luogo, si riscontra per il tema indagato da questa ricerca un'attenzione non sempre estesa alla raccolta dei dati e all'utilizzo di questi per la definizione delle politiche di Ateneo anche in materia di FC e di AP. Le difficoltà a reperire i dati, dichiarate da coloro che hanno risposto al questionario, e il numero elevato di "non so", come risposta ai quesiti proposti, ne sono testimonianza. L'auspicio, considerando il ruolo che FC e AP hanno nelle politiche accademiche internazionali e nella ridefinizione del ruolo degli Atenei⁴⁶ (ma anche nelle valutazioni di ANVUR della VQR-TM), è che si acquisisca maggiore consapevolezza sulla significatività di tali attività per lo sviluppo territoriale. Senza tale cambio di prospettiva, è difficile attendersi che gli atenei si impegnino nell'erogazione delle attività di AP e FC e nella raccolta dei dati relativi, come emerge dai risultati dell'indagine qui presentata.

Il numero esiguo di dati a nostra disposizione non ci consente di fare inferenze sulla distribuzione geografica degli atenei che hanno risposto al questionario. In generale, possiamo sottolineare che gli istituti di istruzione superiore che hanno risposto in misura maggiore al questionario sono collocati nelle regioni del Nord del Paese. Tale dato potrebbe indicare un maggiore impegno o interesse nella definizione e implementazione di percorsi di FC e di AP e, quindi, una maggiore strutturazione dei servizi offerti e dei dati in possesso. I dati raccolti hanno consentito di rilevare, inoltre, come l'attenzione politica alla FC e all'AP degli atenei non rappresenti un valore dichiaratamente strategico per le Università intervistate: solo poco più della metà del campione dichiara di avere un/una delegato/a e/o un ufficio di competenza. Si rileva, poi, che una maggiore attenzione è dedicata alle *policy* di FC piuttosto che a quelle di AP, derivante, molto probabilmente, dal bisogno di assicurare una formazione di qualità anche al personale interno, oltre che a specifici comparti di lavoratori o di ordini professionali (avvocati, architetti, ingegneri, dottori commercialisti ecc.).

Il tipo di offerta formativa, seppur estremamente diversificata sia nel caso della FC sia nel caso dell'AP, risulta presentare tipologie di corso più strutturate e di maggiore durata per la FC: corsi di alta formazione e *summer* e *winter school* sono quelle che registrano una maggiore frequenza. Tale risultato può dipendere, evidentemente, anche dal tipo di destinatari dell'offerta formativa che, nel caso della FC, sono laureati, a differenza di coloro

i quali fruiscono dell'offerta di AP: tra essi, infatti, troviamo anche persone in possesso del solo diploma o comunque riconducibili a categorie di utenti non tradizionali o in condizione di maggiore fragilità (donne, anziani, migranti ecc) e che spesso non possono maturare un titolo *post lauream* non avendo già conseguito lauree di primo e/o di secondo livello. Parimenti va tenuto conto che l'offerta di formazione legata all'AP non prevede una quota d'iscrizione – malgrado alcuni atenei dichiarino di erogare corsi di AP a pagamento – e, quindi, è più probabile che tali corsi assolvano soprattutto a funzioni di aggiornamento culturale, senza la necessità di una certificazione, come avviene per i corsi di alta formazione o per le *summer e winter school*.

Interessante è stato notare, infine, come i percorsi di FC e di AP sono spesso costruiti in virtù di accordi e partenariati che le Università definiscono con altre istituzioni, enti, associazioni e realtà del territorio. Tali percorsi rappresentano, dunque, la risposta degli atenei ai bisogni educativi espressi dal territorio. Sono necessità di cui le Università si fanno carico e in ragione delle quali elaborano le loro proposte formative.

Il lavoro sinergico per la definizione di questi percorsi di FC e di AP con gli stakeholder del territorio può rappresentare, allora, un'opportunità per gli istituti di istruzione superiore per contribuire alla costruzione di un sistema formativo integrato efficace ed efficiente, pienamente rivolto allo sviluppo della persona e alla costruzione di una sostenibilità autentica.

6. Conclusioni

Lo studio consente di avere un quadro, seppure parziale, del livello di consapevolezza dell'importanza dell'AP e della FC presso gli atenei che hanno risposto al questionario, facendo emergere la non sempre chiara e definita presenza a livello centrale di una strategia articolata e coordinata.

L'assenza di una chiara organizzazione delle attività e la difficoltà a reperire i dati per tutte o anche solo per alcune delle attività descritte sono segnali di una visione strategica che non ha ancora riconosciuto nell'AP e nella FC una priorità. Tutto ciò va a detrimento delle pur molteplici e diversificate azioni che gli atenei italiani realizzano e che appaiono frammentate e non inquadrare in una visione complessiva.

Certamente, non possiamo escludere che sui risultati emersi pesi la scarsa disponibilità di risorse umane e finanziarie da destinare specificamente a tali attività. Per molti atenei le attività di AP e FC costituiscono un impegno a beneficio delle comunità. Tuttavia, la mancanza di professionalità specifiche per le attività di insegnamento/apprendimento nell'ambito della formazione degli adulti e/o il non adeguato sviluppo di metodologie

didattiche flessibili e attente ai bisogni di pubblici sempre più diversificati riducono la possibilità di organizzare corsi rispondenti alle reali necessità del territorio e dei cittadini. Dalle attività descritte traspare, ad ogni modo, l'attenzione verso la dimensione sociale degli atenei. La realizzazione di percorsi attenti alla diversità della popolazione⁴⁷ e delle mutate condizioni lavorative, l'organizzazione di corsi brevi e di corsi senza costi di iscrizione o che non richiedono il titolo di accesso, l'attenzione delle Università alle diverse tipologie di studenti "non tradizionali" – presenti in numero crescente – e al supporto all'apprendimento per tutto il corso della vita. Ciò che più conta è che le Università sembrano aver iniziato a comprendere l'importanza della loro presenza nel territorio anche quale volano di sviluppo e benessere per l'intera comunità. I partenariati con le associazioni del terzo settore nell'erogazione dei corsi di AP ne sono una conferma.

La situazione italiana, se confrontata con i risultati emersi dalla rilevazione UNESCO, è sostanzialmente coerente con il quadro internazionale. Essa evidenzia, per i dati in nostro possesso, un livello di sviluppo l'AP ancora non consolidato, che si manifesta nella ridotta presenza di strutture amministrative o gestionali dell'AP, nella mancanza di finanziamenti dedicati, nella difficoltà nell'erogare percorsi flessibili, soprattutto per gli studenti lavoratori⁴⁸. Debole è soprattutto la diffusione di corsi brevi, non creditati e che consentano l'acquisizione di microcredenziali⁴⁹, sebbene siano sempre più richiesti dal mondo del lavoro e offerti in larga misura soprattutto dal mercato della formazione⁵⁰.

Tutti questi aspetti ci inducono a pensare che non si è ancora passati compiutamente dalle dichiarazioni di principio a una volontà strategica che trova la sua realizzazione in politiche territoriali.

Per quanto il radicamento dei concetti di AP e FC all'interno delle strategie e delle pratiche degli istituti di istruzione superiore richieda ancora del tempo, la dimensione *lifelong* degli atenei potrebbe essere agevolata dalla necessità di procedere velocemente verso la digitalizzazione. È quanto suggeriscono Lynda Gratton e Andrew Scott⁵¹, ricercatori della London Business School. Nel loro volume *The new long life: a framework for flourishing in a changing world* è chiaramente sottolineato che le Università, se vogliono sopravvivere, sono costrette ad abbracciare l'AP e la FC come propria *core mission*. Le ragioni sono essenzialmente di carattere economico: gli adulti lavoratori, che costituiscono un mercato quantitativamente più consistente della popolazione giovanile, avranno bisogno di aggiornare continuamente le loro competenze. Tale scenario richiederà, per gli atenei, la presenza di personale aggiornato nel favorire l'apprendimento attivo, una maggiore focalizzazione sui *learning outcomes* degli studenti e sull'acquisizione di competenze che siano rilevanti per il mondo in cambiamento, il rafforzamento di un approccio di apprendimento immersivo legato alla prospettiva *learn from everywhere*⁵², nuove forme di

costruzione di conoscenza, basate sulla relazione cooperativa e collaborativa fra docenti e studenti, tra studenti e studenti⁵³.

Come più volte ribadito in questo contributo, è necessario, allora, che le Università sviluppino strategie di AP che coinvolgano l'intera istituzione, chiamata ad erogare attività differenti per venire incontro alle richieste dei *learner* e per adattarsi ai loro mutati bisogni formativi. In un simile scenario diventa impossibile per gli atenei non operare quella trasformazione quale istituzioni impegnate nel costruire una *learning society* che, al momento, stenta a realizzarsi.

ROBERTA PIAZZA

University of Catania

GABRIELLA CALVANO

University of Bari

¹ Cfr. S.X. Niu, H. Liu, *Strategies and challenges in promoting lifelong learning in higher education – the case of China*, UNESCO Publication, 2021. Disponibile online all'indirizzo: <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/strategies-and-challenges-promoting-lifelong-learning-higher-education-case-china>. Ultima consultazione 30 maggio 2022.

² In relazione all'Obiettivo 4, il dibattito si è andato focalizzando sulla garanzia dell'accesso all'istruzione per tutti, indicando gli adulti come uno dei gruppi target di azioni specifiche, e richiamando, nell'obiettivo 4.7, il ruolo dell'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale.

³ Il panorama dell'istruzione superiore a livello globale continua a cambiare notevolmente. Secondo l'Istituto di statistica dell'UNESCO, nel 1970 vi erano 32,6 milioni di studenti iscritti agli istituti di istruzione superiore rispetto ai 99,9 milioni del 2000. Ciò rappresenta un aumento del 206% in questo periodo. Si stima che entro il 2030 ci sarebbero 377,4 milioni, 471,4 milioni entro il 2035 e 594,1 milioni di studenti entro il 2040 (cfr. A. J. Calderon, *Massification of higher education revisited*, Analytics & Insights Melbourne, Australia June 2018).

⁴ M. Trow, *From mass higher education to universal access: The American advantage*, «Minerva», 37 (1999), pp. 303–328. Secondo la teoria di Trow sulla diffusione dell'istruzione superiore (da istruzione di élite a sistema di massa, fino a giungere all'attuale sistema ad accesso universale grazie all'avvento delle tecnologie), quando un giovane su due tra i 18 e i 22 anni è all'interno del percorso di educazione post-secondaria, è raggiunta l'età dell'accesso universale all'istruzione superiore.

⁵ Si calcola che nel 2019 ci sono stati circa 26.000 MOOC (Massive Open Online Courses), utilizzati da oltre 310 milioni di persone in tutto il mondo (Cfr. D. Shah, *Online degrees slowdown: A review of MOOC stats and trends in 2019*, «The Report by Class Central», 17 December 2019).

⁶ UNESCO, *COVID-19: reopening and reimagining universities, survey on higher education through the UNESCO National Commissions*, UNESCO Publication, 2021. Disponibile online all'indirizzo: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174>. Ultima consultazione 29 maggio 2022.

⁷ Cfr. Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC (2000) 1832, Bruxelles, 30 ottobre 2000, p. 3; UNESCO, *Embracing a culture of lifelong learning: contribution to the Futures of Education*

initiative, UNESCO Publication 2020. Disponibile online all'indirizzo: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>. Ultima consultazione 29 maggio 2022.

⁸ P. Lengrand, *Introduction à l'éducation permanente*, UNESCO Publication, Paris 1970.

⁹ Cfr. S. Milic, *The twenty-first Century University and the Concept of Lifelong learning*, «Australian Journal of Adult Learning», 53 (2013), pp. 159-178. J. Yang, C. Schneller, S. Roche, *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*, UIL, Hamburg, Germany 2015.

¹⁰ N.P. Stromquist, R. B. da Costa, *Popular Universities: An Alternative Vision for Lifelong Learning in Europe*, «International Review of Education», 63 (2017), pp. 725-744. Disponibile online all'indirizzo: <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9662-1>. Ultima consultazione 31 maggio 2022.

¹¹ B.S. Bernado, X.L.L. Audet, S. Isus, *Determinants of user demand for lifelong learning in institutions of higher education*, «International Journal of Training and Development», XXI, 1 (2017), pp. 145-166. Disponibile online all'indirizzo: <https://doi.org/10.1111/ijtd.12101>. Ultima consultazione 31 maggio 2022.

¹² D. Atchoarena, *Universities as Lifelong Learning Institutions: A New Frontier for Higher Education?*, in H. van't Land (Ed), *The Promise of Higher Education*, Springer, Cham 2021, p. 312.

¹³ Cfr. Council of Europe, Council recommendation on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults, 19 December 2016; G. Galeotti, *Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*, Firenze University Press, Firenze 2020. Sull'importanza della FC quale strumento di sviluppo si rinvia, inoltre, al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Next generation Italia, 2021.

¹⁴ Cfr. P. Federighi (a cura di), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, BDP Biblioteca di Documentazione Pedagogica, Firenze 2000.

¹⁵ Cfr. P. Jarvis, *Adult Learning in the Social Context*, Routledge, New York 1987; M. Knowels, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano 2002.

¹⁶ P. Freire, *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York 1970; P. Federighi, *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo*, Liguori, Napoli 1996; P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018.

¹⁷ "La data di inizio delle sue attività, segnalata per alcuni paesi, è indicata tra parentesi: Austria (1872); Estonia (intorno al 1800); Finlandia (XIX secolo); Francia (1794); Slovenia (XVI secolo); Regno Unito (metà del XIX secolo). All'inizio, tuttavia, le attività svolte erano, molto probabilmente, davvero poche e sono rimaste tali per diversi anni" (M. Osborne, E. Thomas, *La formazione continua universitaria in Europa. Sistemi a confronto*, pp.117-146, in R. Piazza (a cura di), *Lifelong learning ed educazione democratica in Europa*, Guerini, Milano 2009, p. 124).

¹⁸ Esempi di paesi in cui esistono dipartimenti di formazione continua (con le date della loro fondazione tra parentesi) sono: l'Austria (1979); la Finlandia (negli anni '80); la Francia (1985); la Spagna (negli anni '90); il Regno Unito (metà degli anni '30). In Finlandia, la crescita della formazione continua è stata così grande che non solo oggi tutte le Università finlandesi hanno almeno un centro che si occupa di essa, ma alcune ne hanno addirittura fino a dieci (*ibidem*).

¹⁹ Cfr. Comunicazione della Commissione, *Una nuova agenda per le competenze per l'Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*, COM/2016/0381 final; *European Commission, European Skills Agenda For Sustainable Competitiveness, Social Fairness And Resilience*. Disponibile online all'indirizzo: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=22832&langId=en>. Ultima consultazione 31 maggio 2022.

²⁰ R. White, F. Silvestro (Eds), *Continuing Education in Colleges and Universities: Challenges and Opportunities: New Directions for Adult and Continuing Education*, John Wiley & Sons, Incorporated, 2013. Nella tradizione statunitense, ad esempio, fra gli anni Cinquanta e gli anni Settanta, il ruolo della FC universitaria era soprattutto quella di fornire una seconda possibilità agli adulti. Oggi, le unità di FC universitaria servono da "vital hubs of reeducation and training" (ivi, p. 2).

²¹ Esistono due indagini sulla FC universitaria in Europa: M. Osborne, E. Thomas (Eds.), *Lifelong Learning in a Changing Continent: continuing education in the universities of Europe*, National Institute of Adult Continuing Education, Leicester 2003.

²² cfr. U. Teichler, A. Hanft, *Continuing Higher Education in a State of Flux: An International Comparison of the Role and Organisation of Continuing Higher Education* (pp. 1-13), in M. Knust, A. Hanft (Eds), *Continuing higher education and lifelong learning. An international comparative study on structures, organization and provisions*, Springer, Dordrecht 2009, p. 8.

²³ Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC (2000) 1832, Bruxelles, 30 ottobre 2000, p. 3.

²⁴ H.F. de Boer, E. Epping, M. Faber, F. Kaiser, E. Weyer, *Continuing higher education, Part one: General impressions of an international inventory and explorative analysis of policies concerning flexibility in continuing higher education for workers* (International Higher Education Monitor. Thematic report), Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) 2013.

²⁵ In ambito lavorativo la formazione professionale continua – obbligatoria – è definita dalla normativa italiana come «attività formative rivolte ai soggetti adulti, occupati o disoccupati, con particolare riferimento alle attività a cui il lavoratore partecipa per autonoma scelta, al fine di adeguare o di elevare il proprio livello professionale, ed agli interventi formativi promossi dalle aziende, in stretta connessione con l'innovazione tecnologica ed organizzativa del processo produttivo» (circolare del Ministero del Lavoro n. 174/96 - Legge 236/93).

²⁶ G. W. Matkin, *Reshaping University Continuing Education: Leadership Imperatives for Thriving in a Changing and competitive market*, «American Journal of Distance Education», 36 (2022), pp. 3-18.

²⁷ R. Piazza, S. Rizzari, *A che punto siamo con l'apprendimento permanente?*, «Formazione, Lavoro, Persona», 33 (2021), pp. 27-43.

²⁸ Cfr. <https://www.uil.unesco.org/en/role-higher-education-institutions-lifelong-learning>.

²⁹ Al progetto hanno partecipato diversi partner assieme all'UNESCO e, precisamente, l'UNESCO International Institute for Educational Planning (UNESCO-IIEP), l'UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (UNESCO-IESALC), l'International Association of Universities (IAU).

³⁰ Il percorso di ricerca ha riguardato i seguenti elementi: revisione della letteratura; Indagine internazionale sulle Università; indagine sulle Università aperte in Cina; studi tematici; casi di studio di istituzioni innovative; interviste con figure significative (Rettori, ricercatori, personale di istituzioni nazionali o internazionali).

³¹ Le domande prevedono sia domande di tipo chiuso sia di tipo semichiuso, con scelta di una o più risposte in un insieme di alternative. Sono presenti anche domande a scala, di tipo graduato per le quali era richiesto di indicare il livello di priorità. Il questionario si conclude con la richiesta di disponibilità per un eventuale follow-up.

³² Cfr. UNESCO, *Global Survey Report: The contribution of higher education institutions to lifelong learning. Presented to the UNESCO World Higher Education Conference (WHEC2022)* by the UNESCO Institute for Lifelong Learning, UNESCO Publication, 2022..

³³ J. Brennan, P. Magness, *Cracks in the ivory tower: The moral mess of higher education*, Oxford University Press, Oxford 2019.

³⁴ F. De Viron, P. Davies, *From university lifelong learning to lifelong learning universities: Developing and implementing effective strategies*, in: J. Yang, C. Schneller and S. Roche (Eds), *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*, Hamburg, UIL, 2015.

³⁵ S. Milic, *The twenty-first century university and the concept of lifelong learning*, «Australian Journal of Adult Learning», 53 (2013), pp. 159-179.

³⁶ UN General Assembly, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 21 October 2015, A/RES/70/1. Disponibile online all'indirizzo: <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>. Ultima consultazione: 29 Maggio 2022.

³⁷ G. Calvano, *The third mission that looks to the future: for a sustainable, transformative, civic university*, «Formazione, Lavoro, Persona», 33 (2021), pp. 75-89.

³⁸ P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche quantitative*, il Mulino, Bologna 2003, p. 126.

³⁹ Cfr. UNESCO, *Embracing a culture of lifelong learning: contribution to the Futures of Education initiative*, 2020. Disponibile online all'indirizzo: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>. Ultima consultazione 29 maggio 2022.

⁴⁰ Le buone pratiche segnalate sono oggetto di ulteriore e successiva indagine scientifica da parte delle ricercatrici.

⁴¹ Per maggiori informazioni sulla Rete delle Università per lo sviluppo sostenibile è possibile consultare il sito all'indirizzo <https://reterus.it/>. Ultima consultazione 30 maggio 2022.

⁴² Il Gruppo Educazione della RUS è stato attivato nel settembre del 2017 e, al 30 maggio 2022, conta 56 atenei aderenti. Informazioni in merito al gruppo sono presenti in: <https://reterus.it/educazione/>. Ultima consultazione 30 maggio 2022.

⁴³ Nel gennaio 2020 è stato avviato il terzo esercizio VQR 2015-2019. Nel bando ad esso dedicato (https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2020/09/Bando-VQR-2015-19_25-settembre_2020_versione-accessibile.pdf) è stato chiesto alle Università anche di presentare dei casi di Terza missione da sottoporre a valutazione. Sono stati valutati, in particolare casi studio inerenti le attività di Terza missione svolte dalle Istituzioni e dai Dipartimenti, il cui impatto si sia verificato durante il periodo di valutazione VQR, ovvero tra il 2015 e il 2019, nei campi d'azione che definiscono la Terza missione: valorizzazione della proprietà intellettuale o industriale, imprenditorialità accademica, strutture di intermediazione e trasferimento tecnologico, beni artistici e culturali, tutela della salute, formazione permanente, public engagement, beni pubblici e politiche per l'inclusione, open science e attività collegate agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG).

⁴⁴ Per quanto riguarda le risposte alle domande aperte e la richiesta di individuare le buone pratiche degli Atenei, le ricercatrici si riservano di condurre in un secondo momento un'indagine più dettagliata, anche attraverso delle interviste, al fine di far emergere punti di forza delle attività di AP e FC degli atenei.

⁴⁵ Si fa presente che, poiché la somministrazione del questionario è avvenuta nel corso della crisi sanitaria, i dati sulla modalità di erogazione potrebbero essere influenzati da quella specifica situazione, che ha visto un incremento nell'uso della modalità a distanza e mista. Cfr. Vincent-Lancrin, S., C. Cobo Romaní, F. Reimers (eds.), *How Learning Continued during the COVID-19 Pandemic: Global Lessons from Initiatives to Support Learners and Teachers*, OECD Publishing, Paris 2020. Disponibile online all'indirizzo: <https://doi.org/10.1787/bbcca162-en>. Ultima consultazione 30 maggio 2022; OECD, *The State of Higher Education: One Year into the COVID-19 Pandemic*, OECD Publishing, Paris 2021, <https://doi.org/10.1787/83c41957-en>. F. Zannoni, *La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale*, «Media Education», vol. XI, 2 (2020), 75-84. doi: 10.36253/me-8979.

⁴⁶ Cfr. E. Cendon, *Lifelong learning at universities: Future perspectives for teaching and learning*, «Journal of New Approaches in Educational Research», VII, 2 (2020), pp. 81-87; C.A. Chițiba, *Lifelong learning challenges and opportunities for traditional universities*, «Procedia – Social and Behavioral Sciences», 2020, Disponibile online all'indirizzo: <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2012.05.408>.

⁴⁷ Cfr. H.G. Schuetze, *From adults to non-traditional students to lifelong learners in higher education: Changing contexts and perspectives*, «Journal of Adult and Continuing Education», XX, 2 (2014), pp. 37-55.

⁴⁸ L'erogazione di percorsi flessibili include la disponibilità di molteplici "punti di ingresso e rientro", anche grazie alla definizione di collegamenti tra programmi e istituzioni di istruzione formale e non formale. "Offrire la possibilità di studiare part-time insieme alla modularizzazione dei programmi sono strategie frequenti per diversificare e ampliare l'accesso" (D. Atchoarena, *Universities as Lifelong Learning Institutions: A New Frontier for Higher Education?*, in H. van't Land, A. Corcoran, D. Iancu, *The Promise of Higher Education. Essays in Honour of 70 Years of IAU*, Springer, Cham 2021, p. 313).

⁴⁹ “Micro-credentials certify the learning outcomes of short-term learning experiences, for example a short course or training. They offer a flexible, targeted way to help people develop the knowledge, skills and competences they need for their personal and professional development” (<https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials>). Cfr. Commissione Europea (2021), *Raccomandazione del Consiglio relativa a un approccio europeo alle microcredenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità Bruxelles*, 10.12.2021, COM(2021) 770 final, 2021/0402(NLE).

⁵⁰ P. Jarvis, *Global trends in lifelong learning and the response of the universities*, «Comparative Education», 35 (1999), pp. 249-257.

⁵¹ A. J. Scott, L. Gratton, *The new long life: a framework for flourishing in a changing world*, Bloomsbury Publishing, London 2020.

⁵² P.G. Nixon, V.P. Dennen, R. Rawal (Eds.), *Reshaping International Teaching and Learning in Higher Education: Universities in the Information Age*, Routledge, New York 2021.

⁵³ Cfr. UNESCO IESALC (2021), *Thinking Higher and Beyond Perspectives on the Futures of Higher Education to 2050*, Unesco Publication, Paris.