Rivista
FORMAZIONE
LAVORO
PERSONA

Anno XII, Numero 37 – Giugno 2022

L'EMERGENZA DELLA FORMAZIONE CONTINUA TRA SCUOLA, UNIVERSITÀ E PARTI SOCIALI

THE EMERGENCY OF CONTINUING EDUCATION BETWEEN SCHOOLS, UNIVERSITIES AND SOCIAL PARTNERS

Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica – ISSN: 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore:

Giuseppe Bertagna
Coordinatore del Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Comitato di redazione:

Francesco Magni, Alessandra Mazzini, Andrea Potestio (coordinatore), Evelina Scaglia, Fabio Togni

Consiglio scientifico:

Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Antonio Borgogni, Alberto Brugnoli, Ilaria Castelli, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Andrea Greco, Patrice Jalette, Silvia Ivaldi, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Francesca Pasquali, Teodora Pezzano, Andrea Potestio, Adolfo Scotto di Luzio, Evelina Scaglia, Igor Sotgiu, Stefano Tomelleri.

Hanno collaborato a questo numero:

Paolo Bertuletti, Giulia Ghitti, Alice Locatelli.

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati cinque.

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:
https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/referee

ISSN: 2039-4039

INDICE

Introduzione. L'emergenza della formazione continua
Introduction. The emergency of continuing education
(A. Potestio) 5

La formazione continua per la professione docente
Ongoing training for the teaching profession
(A. Potestio) 9

Diritto soggettivo alla formazione continua e nuovo agire lavorativo tra IA e Robotica
Subjective right to continuing education and new agency at work between AI and robotics
(M. Costa) 22

Le competenze di ricerca pedagogica per l'educazione permanente e continua
Pedagogical research skills for lifelong and continuing education
(G. Aleandri, C. Fiorentini) 35

Microcredential e lifelong learning: una riflessione pedagogica
Microcredential and lifelong learning: a pedagogical reflection
(B. Bruschi, M. Repetto, M. Talarico) 56

La convalida degli apprendimenti esperienziali come metodo di formazione continua
Validation of experiential learning as a method of lifelong learning
(C. Zaggia) 68

Contesti operativi emergenti nell'educazione degli adulti e nella formazione continua. Primi risultati da una ricerca esplorativa con i professionisti
Emerging working contexts in adult learning and continuing education. Initial findings from an exploratory research among professionals
(D. Frison, D. Galeotti) 85

ISSN: 2039-4039

Formazione continua, upskilling e reskilling: una revisione delle pratiche PES internazionali
Continuing education, upskilling and reskilling: a review of international PES practices
(R. Cera) 97

Reagire ai cambiamenti pandemici: il ruolo chiave della formazione continua degli adulti
Responding to pandemic changes: the key role of continuing adult education
(C. Biasin, V. Bettin) 114

Formazione continua e apprendimento permanente nelle università italiane.
Un'indagine esplorativa
Continuing education and lifelong learning in italian university. An exploratory research
(G. Calvano, R. Piazza) 125

RECENSIONI

Igor Sotgiu, *Ricordare la propria vita. Psicologia della memoria autobiografica*
(M. Crepaldi) 149

ISSN: 2039-4039

Introduzione. L'emergenza della formazione continua

Introduction. The emergency of continuing education

ANDREA POTESTIO

Il titolo di questo numero monografico su *L'emergenza della formazione continua tra scuola, università e parti sociali* mette già in evidenza due aspetti importanti che gli articoli indagano da diverse prospettive. Da un lato, una delle più significative acquisizioni delle scienze umane nella seconda metà del Novecento riguarda il fatto che ogni uomo apprende per l'intero corso della propria esistenza. I processi di educazione/formazione/istruzione non si limitano all'infanzia o a un periodo definito dello sviluppo umano, ma riguardano l'interezza della sua esistenza e caratterizzano le trasformazioni della sua identità soggettiva. Dall'altro, anche se la formazione continua rappresenta un'idea e una strategia ben presente nel dibattito scientifico e anche nelle conferenze istituzionali internazionali (nella conferenza di Elsinör promossa dall'Unesco nel 1949 o in quella di Montreal, nel 1960), la sua concreta applicazione all'interno dei contesti lavorativi è risultata problematica per la difficoltà di avviare processi e strategie formative in grado di trasformare concretamente le pratiche professionali, in particolare nel contesto italiano. La prevalenza della dimensione formale e il pregiudizio della superiorità dell'istruzione teorica e scolastica hanno influenzato – e influenzano ancora – il pieno sviluppo di una formazione continua, capace di promuovere percorsi di orientamento, di sviluppo di competenze nei processi di lavoro e di rielaborazione delle esperienze, professionali e quotidiane, nelle quali gli adulti si trovano a vivere. Non a caso Federighi afferma in modo perentorio: «l'educazione degli adulti era e doveva essere rappresentata e praticata come un campo di studi che si fermava fuori dai cancelli delle fabbriche. Tale scissione più di altre ostacolava, allora come oggi, lo sviluppo di una ricerca e di una concezione che portasse alla ricomposizione del campo effettivo dei soggetti e dei luoghi in cui gli adulti si formano»[1].
Ancora oggi, nel panorama nazionale, la separazione tra pratica e teoria, tra lavoro e scuola rende la formazione continua una pratica emergenziale, qualcosa di cui si sente il bisogno per recuperare le difficoltà del mondo lavorativo, per ridurre l'alto tasso di disoccupazione, soprattutto giovanile, per evitare il fenomeno dei Neet, piuttosto che

ISSN: 2039-4039

una abitudine consolidata che permette un reale e integrato dialogo tra le istituzioni del sistema di istruzione e formazione, il mondo del lavoro e le parti sociali.

Gli articoli che compogono questo numero monografico riflettono, in prospettiva pedagogica, sulla funzione della formazione continua, intesa sia come processo di costante e inesauribile perfezionamento di sé (*Bildung*), sia come valorizzazione della dimensione esperienziale, informale, occasionale e professionale. Indagando diversi campi e contesti professionali, i saggi avviano una discussione proficua su questo tema e propongono idee e strategie per rendere la formazione continua, non una emergenza, ma una abitudine feconda per l'educazione degli adulti.
In apertura, Andrea Potestio in *La formazione continua per la professione docente*, sostiene l'importanza, in particolare per una professione di carattere educativo come quella dei docenti, di progettare percorsi di formazione iniziale e formazione in itinere che siano equilibrati e che consentano ai docenti di valorizzare la propria esperienza lavorativa: «solo accumulando esperienze di docenza, gestendo relazioni educative, sperimentando tecniche e affrontando situazioni educative concrete è possibile apprendere la complessità di questa professione e iniziare ad acquisire le abilità e le competenze per svolgere questo ruolo. Il metodo del laboratorio completa l'apprendimento a partire dalla pratica professionale e consente di connettere la vitalità dei saperi che si intende insegnare con situazioni educative reali e con le strategie educative che, in base alle situazioni, si decide di utilizzare» (ivi, p. 18). In questo modo, la pratica lavorativa diventa un luogo di apprendimento laboratoriale, che prevede momenti di analisi, riflessione e, quindi, di formazione per tutti i docenti che la stanno realizzando.
Il tema del poco sviluppo di percorsi di formazione continua, in particolare in Italia, è ribadito dall'articolo di Massimiliano Costa, che affronta la questione sempre più emergente del *Diritto soggettivo alla formazione continua e nuovo agire lavorativo tra IA e Robotica*. Il diffondersi nei sistemi industriali 4.0 di dispositivi robotici e dell'intelligenza artificiale trasforma radicalmente l'agire dei lavoratori e ne modifica il senso e le modalità di realizzazione. Per questa ragione, «risulta necessario ripensare i processi formativi grazie allo sviluppo di ambienti di apprendimento aperti, digitali e partecipativi che potenzino l'accessibilità e l'efficienza della formazione attraverso un nuovo modo di pensare e agire la formazione a partire dal suo riconoscimento come diritto soggettivo del lavoratore» (ivi, p. 31).

ISSN: 2039-4039

L'importanza dell'esperienza professionale come luogo a partire dal quale sviluppare strategie formative è approfondita anche dai due articoli successivi. Nel primo, su *Le competenze di ricerca in ambito pedagogico e educativo per l'educazione permanente e continua*, Gabriella Aleandri e Chiara Fiorentini presentano i risultati di un progetto di ricerca esplorativa sul livello di consapevolezza degli studenti universitari di area educativa e pedagogica, sottolineando l'importanza dei tirocini curricolari come luogo di apprendimento per sviluppare competenze. Nel secondo, Barbara Bruschi, Manuela Repetto e Melania Talarico riflettono sulla continuità tra scuola, università e mondo del lavoro come via privilegiata per fornire, alle persone, le competenze necessarie per affrontare le sfide della società contemporanea. Partendo dall'analisi del progetto Microbol lanciato nel 2020, l'articolo dal titolo *Microcredential e lifelong learning: una riflessione pedagogica* affronta il tema delle microcredential, intese «come unità minime di contenuto più flessibili e più facilmente acquisibili dai soggetti in apprendimento» (ivi, p. 60), e della loro applicabilità nei sistemi di istruzione e formazione.
Cristina Zaggia in *La convalida degli apprendimenti esperienziali come metodo di formazione continua* indaga, in prospettiva pedagogica, la valenza formativa dell'esperienza e l'importanza di costruire un sistema di convalida degli apprendimenti esperienziali che «debba fondarsi sulla fiducia reciproca, sul dialogo e sulla collaborazione tra tutti i soggetti che devono rilasciare e riconoscere reciprocamente le qualificazioni provenienti da enti e istituzioni appartenenti al mondo educativo e formativo, del lavoro e del terzo settore» (ivi, p. 74). Daniela Frison e Glenda Galeotti nell'articolo dal titolo *Contesti operativi emergenti nell'educazione degli adulti e nella formazione continua. Primi risultati da una ricerca esplorativa con i professionisti* presentano i risultati preliminari di una ricerca che ha la finalità di indagare i processi di apprendimento degli adulti attraverso la raccolta di testimonianze da parte di chi, a vario titolo, è impegnato in politiche, ricerche e pratiche sul tema.
La funzione dei servizi PES (Public Employment Service) nei processi di formazione continua è al centro dell'articolo di Rosa Cera, su *Formazione continua, upskilling e reskilling: una revisione delle pratiche PES internazionali*. Nello specifico, il testo si occupa di analizzare le strategie che i centri pubblici per l'impiego mettono in atto per accompagnare la formazione continua degli «adulti considerati più vulnerabili come, ad esempio, le donne in stato di fragilità, i rifugiati, gli over 50 che hanno perso il lavoro e i dipendenti che rischiano di perderlo a causa dell'obsolescenza delle loro competenze. Una guidance, in questo caso, considerata come componente di un'azione educativa mirata e come spazio di apprendimento utile a garantire la formazione continua di un cittadino competente» (ivi, p. 97). Il numero monografico si conclude con due saggi:

ISSN: 2039-4039

Reagire ai cambiamenti pandemici: il ruolo chiave della formazione continua degli adulti di Chiara Biasin e Vanessa Bettin che si occupa dell'impatto che ha avuto la pandemia di Covid-19 sulle pratiche di formazione continua e *Formazione continua e apprendimento permanente nell'Università italiane. Un'indagine esplorativa* di Gabriella Calvano e Roberta Piazza, che approfondisce il ruolo delle Università nel progettare percorsi di formazione continua.

ANDREA POTESTIO
University of Bergamo

[1] P. Federighi, *La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro*, in Id. (ed.), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018, pp. 10-11.

ISSN: 2039-4039

La formazione continua per la professione docente

Ongoing training for the teaching profession

ANDREA POTESTIO

The article reflects on ongoing training for teachers from a pedagogical perspective, identifying in the analysis of teaching practice an important strategy for the promotion of a professional figure able to express his vocation and plann educational experiences and relationships for his students.

KEYWORDS: *TEACHER, EXPERIENCE, ONGOING TRAINING, EDUCATION, TUTOR*

Nel 1762, nell'*Émile*, Rousseau riflette sulle forme e sulle modalità di educazione ed elabora la celebre teoria dei tre maestri: «l'educazione ci proviene dalla natura o dagli uomini o dalle cose. Lo sviluppo interno delle facoltà e degli organi costituisce l'educazione della natura, l'uso che impariamo a fare di questo sviluppo consiste nell'educazione degli uomini, l'acquisizione dell'esperienza personale attraverso gli oggetti da cui riceviamo le impressioni è l'educazione delle cose. Ognuno di noi è dunque formato da tre specie di maestri»[1]. Diversi sono gli aspetti importanti che emergono da questa citazione e che sono alla base della proposta di educazione naturale che sarà uno snodo decisivo nella costituzione di un dibattito moderno sull'educazione. Il primo sottolinea la complessità del processo educativo che, in quanto orizzonte ampio e forma d'arte, non è completamente controllabile dall'uomo e: «tutto ciò che si può fare, con il massimo sforzo, è avvicinarsi il più possibile al fine, ma per raggiungerlo ci vuole fortuna»[2]. Il secondo riguarda l'importanza dell'armonia tra i tre maestri, poiché lo sviluppo psico-fisico del fanciullo[3], la relazione tra educatore e allievo e i vincoli della realtà oggettiva possono generare un'educazione feconda solo se vi è un equilibrio tra loro. E questo equilibro o ritmo educativo deve essere coordinato da figure educative in grado di riconoscere le caratteristiche dello sviluppo di ogni allievo e di promuovere la sua crescita nel rispetto dei limiti del reale. Per questa ragione, gli autori che, successivamente, si sono interrogati sullo statuto epistemologico della pedagogia come scienza hanno sottolineato che è un sapere idiografico, ossia che ha come oggetto di studio la singola persona che si educa e viene educata in un processo relazionale[4].

ISSN: 2039-4039

Ma perché partire da Rousseau in un saggio che si vuole occupare della formazione continua per i docenti? La risposta a questo interrogativo si trova nelle conseguenze che si possono individuare a partire dall'argomentazione rousseauiana. La prima concerne il fatto che l'educazione non è un processo specifico di una determinata fase della vita. Non riguarda, per esempio, solo l'infanzia o l'adolescenza, ma l'intero percorso di trasformazione di un singolo individuo, a partire dalle caratteristiche tipiche dell'età che sta attraversando, dalle relazioni formative che esperisce e dai vincoli e dai dispositivi esterni. L'espressione moderna *lifelong learning*[5] indica l'importanza dell'apprendimento costante e sintetizza, in parte, la complessità di un processo che testimonia le trasformazioni dell'esistenza di ogni persona che, vivendo, esperisce la realtà e i rapporti con gli altri sempre in forma unica e differenziata: «l'esperienza che il soggetto umano ha di sé e dell'esperienza del reale, ciò che potremmo chiamare, per ciascuno, l'esistenza personale, è un'unicità, un'irripetibilità, una singolarità e un'intrasmissibilità concettuale ancora più grande»[6]. La seconda conseguenza del ragionamento rousseauiano mostra che l'educazione, intesa come intreccio anche delle dimensioni formative e istruttive, non riguarda solo i processi intenzionali e formalizzati (scuola, lavoro, ecc.), ma anche quelli informali e, perfino, occasionali[7]. L'insieme delle relazioni umane e dei legami con i vincoli della realtà costituisce l'intreccio, mai completamente padroneggiabile e misurabile, del processo di educazione e di formazione che coinvolge il soggetto.
A partire da questa premessa, si tenterà nel presente articolo di riflettere sulla funzione pedagogica della formazione continua nelle pratiche di alcuni professionisti particolari, i docenti.

La formazione continua come categoria pedagogica

Il tema della formazione continua dei docenti è sicuramente complesso e si intreccia con il ruolo sociale di questa professione, con le trasformazioni che riguardano il sistema di istruzione e formazione e con la finalità educativa, formativa e istruttiva che la figura del docente può assumere. Il primo passo per provare ad approfondire questo argomento è esplicitare il significato dell'espressione "formazione continua" e anche le motivazioni, pedagogiche, che ci hanno portato a sceglierlo.
Numerose sono le espressioni che i documenti ministeriali o europei e la letteratura scientifica ha utilizzato, in particolare nel secondo dopoguerra, per identificare i temi e i problemi dell'educazione degli adulti, a partire dalla conferenza di Elsinör promossa dall'Unesco nel 1949 che ha analizzato i problemi causati da un eccessivo analfabetismo e, successivamente, dalla conferenza di Montreal, nel 1960, che ha avviato un confronto

ISSN: 2039-4039

internazionale tra i diversi approcci sul tema dell'educazione degli adulti[8]. In questa direzione, locuzioni come educazione permanente, educazione ricorrente, *Lifelong learning*, *Adult learning* tentano di intercettare le esigenze, i bisogni, i problemi e le aspettative di educazione e formazione che riguardano il mondo degli adulti e dei lavoratori. Senza poter ricostruire, nemmeno per brevi accenni in queste pagine, la storia dell'educazione degli adulti, è opportuno sottolineare che, inizialmente, nei primi decenni del secondo dopoguerra, essa è caratterizzata da un approccio filantropico, volto a tentare di colmare le mancanze di istruzione in una parte ampia della popolazione. Da qui, l'avvio di strategie finalizzate all'alfabetizzazione o al recupero scolastico per le persone che non sono riuscite a concludere, nei tempi, il loro percorso di istruzione e formazione.
Se questo aspetto è importante per comprendere alcune tendenze culturali che hanno generato l'interesse verso processi di educazione, formazione e istruzione per gli adulti, evidenzia anche la prevalenza che la dimensione formale e di istruzione ha assunto in questi anni. Una prevalenza che, pur venendo ridimensionata nei decenni successivi, rappresenta ancora oggi una tendenza che appartiene alla formazione degli adulti e che tende a riprodurre forme di separazione tra la dimensione dell'istruzione e quella del lavoro. Infatti, «emerge un dato che caratterizzerà per vari decenni la concezione dell'educazione degli adulti, rappresentata come separata dalla formazione dei lavoratori nei luoghi di lavoro. L'educazione degli adulti era e doveva essere rappresentata e praticata come un campo di studi che si fermava fuori dai cancelli delle fabbriche. Tale scissione più di altre ostacolava, allora come oggi, lo sviluppo di una ricerca e di una concezione che portasse alla ricomposizione del campo effettivo dei soggetti e dei luoghi in cui gli adulti si formano»[9]. Federighi sottolinea in modo chiaro il pregiudizio della separazione tra pratica e teoria che ha caratterizzato, e ancora caratterizza, gran parte dei processi di educazione rivolti agli adulti. Un pregiudizio che tende a considerare la prassi, il lavoro, i contesti informali e occasioni come dimensioni meno importanti dell'istruzione formale, della scuola e dello studio. Di conseguenza, si è assistito, in particolare in Italia e non solo nella formazione degli adulti, a un costante privilegio della lezione formale in aula e della trasmissione dei saperi rispetto a forme di apprendimento più basate sull'alternanza formativa e la valorizzazione dei contesti di lavoro e di vita concreti delle persone. Questa situazione ha impedito un reale sviluppo delle pratiche di educazione degli adulti, impedendo un concreto incremento di percorsi capaci di valorizzare la dimensione formativa che appartiene alle pratiche professionali: «abbiamo il più basso tasso di formazione degli adulti tra tutti i paesi Ue. Da noi, chi entra nel mondo del lavoro lavora, punto. Non "perde più tempo" ad imparare nuove conoscenze e competenze per migliorarsi nel lavoro che svolge, qualificandolo, o, ancora meglio, per

ISSN: 2039-4039

cambiare questo lavoro e intraprendere nuovi percorsi professionali nel caso in cui risultasse, per tante ragioni, inqualificabile o anacronistico. Al massimo, se lo perde, aspetta l'ingresso nei gironi non esaltanti ma in compenso per ora ancora sicuri delle protezioni sociali: cassa integrazione, sussidi di disoccupazione, reddito di cittadinanza, scivoli pensionistici per i settori in crisi»[10].

Le parole di Bertagna descrivono in modo impietoso la situazione delle strategie educative per gli adulti in Italia, ancora troppo lontane dalla capacità di valorizzare le pratiche professionali. Proprio per evitare la tendenza alla separazione tra studio e lavoro, tra apprendimenti formali e informali, ci sembra che l'espressione "formazione continua" possa rappresentare, al meglio, un paradigma integrato tra le varie dimensioni che caratterizzano la persona e, di conseguenza, il lavoratore. Infatti, l'espressione è costituita dal termine "formazione", inteso sia come sviluppo di competenze professionali, sia come *Bildung*. Da un lato, l'idea di formazione rimanda all'azione del fabbricare, plasmare, costruire attraverso gli atti di un soggetto che trasforma qualche oggetto passivo. Ben si adatta, quindi, all'operosità dei lavoratori che, attraverso le proprie capacità tecniche, agiscono sulla realtà e producono qualcosa di utile. Allo stesso tempo, questa accezione di formazione porta con sé, se viene applicata in modo meccanico alle relazioni educative, il rischio di considerare la persona da formare come un oggetto, un fondo residuale che è possibile "formare", ossia addestrare e plasmare senza limiti, come può avvenire in ambito militare o in percorsi finalizzati al controllo sociale e al disciplinamento[11]. Dall'altro lato, riprendendo l'orizzonte della *paideia* classica e della *humanitas* rinascimentale[12], emerge nella tradizione occidentale un'idea di formazione come processo di sviluppo personale, nel quale il soggetto, sempre grazie alle relazioni con il mondo e gli altri, riesce a riconoscere la propria forma, a deciderla e ad avviare un percorso, inesauribile, per perfezionarla. Un'idea di auto-formazione che viene rilanciata in epoca moderna dalla cultura tedesca ottocentesca e si concretizza nel significante *Bildung*, che rimanda alla capacità del soggetto di riconoscere e sviluppare le proprie potenzialità in una dimensione integrale, non solo conoscitiva, ma pratica, etica ed esistenziale[13].

L'espressione "formazione continua" indica l'intreccio tra questi due aspetti: la formazione di sé che tende al costante e inesauribile perfezionamento e la valorizzazione della dimensione esperienziale, informale, occasionale e professionale come via per realizzarla. Inoltre, l'aggettivo "continua" sottolinea la durata nel tempo di questo processo, che dovrebbe avvenire senza fratture e discontinuità, partendo dai primi anni di vita della persona, dagli apprendimenti scolastici finalizzati a riconoscere le vocazioni individuali, fino ai contesti lavorativi e di vita adulta.

ISSN: 2039-4039

L'aver scelto l'espressione "formazione continua" esplicita già un paradigma teorico che presenta almeno due conseguenze significative per la nostra riflessione sulla formazione dei docenti. La prima sottolinea che, in particolare per una professionalità altamente educativa come quella dei docenti, la formazione iniziale e quella durante lo svolgimento della professione sono costantemente intrecciate e non possono essere pensate come due dimensioni separate. La seconda conseguenza evidenzia che, in prospettiva pedagogica, la formazione continua non può che basarsi sul principio dell'alternanza formativa[14], che teorizza la mancanza di gerarchia tra le polarità che costituiscono l'essere umano e sostanziano i suoi apprendimenti. Infatti, a partire dall'infanzia attraverso il gioco fino alle strategie didattiche più articolate, affinché si realizzino reali apprendimenti, non è possibile separare l'orizzonte pratico da quello teorico, l'esperienza dalla riflessione e, infine, gli atti professionali dallo studio. Il principio dell'alternanza formativa teorizza che ogni uomo si sviluppa e apprende attraverso un processo unitario, in cui tutte le parti che lo costituiscono e le sue potenzialità si trasformano grazie alla relazione con l'esterno e con gli altri, pur mantenendo le proprie caratteristiche peculiari e distinguibili. Ciò che identifica l'alternanza nella trasformazione di un organismo vivente è la modalità del cambiamento, che non si verifica attraverso uno sviluppo parallelo delle parti o con un progresso omogeneo. Al contrario, l'alternanza formativa prevede una crescita di una parte e il conseguente rallentamento dell'altra che, però, mantiene sempre un ruolo nella relazione di crescita ed è come se, attraverso il proprio rallentamento, sostenesse l'accelerazione dell'altra parte in vista dell'orizzonte finale formativo di ricevere e darsi una forma.

In questa direzione, risulta evidente che il processo formativo di un uomo non può essere identificato solo con la crescita biologica, o esclusivamente con la dimensione di consapevolezza interiore, ma con un percorso di sviluppo che porta ogni persona a tentare di mettere in atto le proprie potenzialità, manifestando il più possibile, in modo integrale, se stessa anche, e soprattutto, attraverso l'esperienza professionale che svolge.

Se l'idea di formazione continua che stiamo proponendo mostra l'importanza, nei processi educativi/formativi, di pensare pratica e teoria, corpo e mente, esperienza e ragione al di fuori di ogni gerarchia, è opportuno approfondire i modi attraverso i quali questo paradigma si può realizzare concretamente nei percorsi educativi rivolti ai docenti. Per fare questo è indispensabile indagare quali sono le caratteristiche peculiari di questa professione.

ISSN: 2039-4039

Il docente come *magister*

Una prima considerazione preliminare riguarda il fatto che questo articolo parte da una prospettiva pedagogica, quindi da una specifica posizione di osservazione dell'oggetto di studio che intende analizzare, ossia la formazione continua dei docenti. Non a caso, l'etimologia della parola pedagogia: «viene, come è noto, da *pais*, figlio, figlia; o da *paidos*, soggetto umano in crescita, in evoluzione; più *agogé*, da *agein*, dal verbo greco *ago*, condurre, guidare, ma ascendendo, come in una spirale; nel senso di uscire e far uscire qualcuno da uno stato inferiore per andare verso uno superiore, facendogli esprimere potenzialità manifeste o inespresse (possibilità) e valorizzandole in modo attivo per renderlo migliore. Questa *agogé* ascensionale, però, è particolare. Richiama, infatti, l'agogica musicale. […] Fuor di metafora, ciò significa che, in pedagogia, chi compone e scrive gli spartiti, chiari o oscuri che siano, è sempre chi chiede "educazione e/o formazione", cioè, al fondo, un cambiamento possibile in meglio, verso l'alto, di sé»[15]. La prospettiva pedagogica non ha come finalità la descrizione e l'analisi di un determinato fenomeno educativo/formativo, ma si propone, per quanto possibile, di trasformarlo e di orientarne le pratica in vista di un miglioramento dei soggetti che ne sono coinvolti. Non solo. Il sapere pedagogico è idiografico ed è, quindi, rivolto a riconoscere e riflettere sulle idee e sulle strategie che riguardano le trasformazioni di ogni singola persona che si educa/forma e viene educata/formata.
Per questa ragione, riflettere sulla formazione dei docenti, in prospettiva pedagogica, significa partire dalla consapevolezza che l'oggetto specifico di questa indagine non sono tanto le istituzioni e i luoghi (scuole, società, ambienti professionali), ma le persone che, attraverso le proprie relazioni e a partire dai contesti dove operano, realizzano processi educativi/formativi: «quando si parla di scuole in primo luogo occorre parlare di chi vive e abita questi luoghi tutti i giorni: studenti e insegnanti. Sono loro, infatti, i veri protagonisti di quella relazione educativa (e quindi anche formativa e istruttiva) che costituisce il fulcro attorno al quale andrebbe costruito tutto il sistema d'istruzione e formazione»[16]. Il tema della formazione continua dei docenti riguarda l'esistenza stessa di questi professionisti, le loro vocazioni, i percorsi che li hanno spinti a scegliere questo mestiere, il modo peculiare che hanno nel vivere e progettare le relazioni educative, i vincoli e le facilitazioni che incontrano nei contesti che li ospitano e le finalità, riconosciute o meno, del loro agire. Da queste riflessioni, emerge già un'idea relativa alla figura del docente che si distanzia da quella di un semplice professionista che ha il compito di trasmettere conoscenze, valori e norme ad altre persone. Al contrario, il docente si caratterizza come colui che è coinvolto e partecipe in un processo ascensionale, che ha il compito di

ISSN: 2039-4039

guidare e condurre a partire e attraverso le sue maggiori conoscenze, la sua esperienza e le sue competenze, con la finalità di far emergere le potenzialità, ancora inespresse, degli allievi.

L'idea di docente sulla quale stiamo riflettendo si intreccia con quella di insegnante, ma mostra anche alcune differenze che è opportuno sottolineare. Partendo dall'etimologia della parola in-segnante si possono evidenziare almeno tre snodi concettuali. Il primo concerne la possibilità di lasciare segni, di marchiare, di imprimere conoscenze, regole o comportamenti in un'altra persona. In questa accezione, colui che in-segna trasmette agli studenti qualcosa di suo e li utilizza come oggetti da plasmare nella direzione che ritiene più opportuna. Emerge con chiarezza l'orizzonte del potere dell'insegnante, garantita dal suo ruolo di funzionario di un'istituzione e dall'essere adulto, rispetto alla passività dello studente immaturo. Tenendo conto solo di questo aspetto, l'insegnante è colui che impone strategie educative dogmatiche e poco attente alla centralità, agli interessi e ai bisogni degli allievi.

Un secondo snodo che appartiene all'idea di in-segnante descrive chi ha la capacità di indicare, ossia chi è in grado, attraverso le parole, di aprire una via e di aiutare gli altri a comprendere meglio la realtà e la propria esperienza. L'insegnante non è pensato più solo come un professionista che considera i propri studenti come oggetti da plasmare, ma come colui che li accompagna nello studio e tenta di coinvolgerli in un processo di apprendimento che permette loro di vivere con maggiore consapevolezza. Proprio a partire da questa seconda dimensione dell'insegnamento, si innesta un terzo snodo teorico che coincide con la finalità più propria del docente (dal latino *docere*), che allude alla capacità di mostrare tracce e indicare vie che, però, devono essere attraversate, in autonomia e responsabilità sempre crescenti, da altri, ossia dagli studenti: «nessuno può insegnare immaginando che basti in-dicare e insegnare "cose" per farle apprendere ad un altro, ma, per giungere alla cosa (significato) che il significante indica, è indispensabile che chi apprende rigeneri, trovi personalmente il rapporto significante/significato/cosa, ovvero che *ab-prenda* da sé, per sua iniziativa, faccia a modo irriducibilmente personale la cosa in-dicata, in-segnata. […] Il docente, infatti, non è il semplice *minister* dello studente. Questo lo potrebbe essere anche un "funzionario" o una moderna macchina digitale. È il suo *magister*, l'uomo della montagna, il saggio a cui egli ricorre perché riconosciuto *magis* come persona nel fornirgli una testimonianza virtuosa nella caccia divina alla conoscenza delle cose a cui lui è chiamato in prima persona»[17].

Il docente non è solo un professionista depositario di conoscenze disciplinari, di norme e di valori da trasmettere, ma rappresenta anche un *exemplum* vivente, ossia la persona che, attraverso le sue azioni e parole, può diventare un modello etico che gli allievi

ISSN: 2039-4039

riconoscono e distinguono da altre figure di adulti per la dimensione magistrale che è in grado di incarnare[18]. Una figura che, anche nelle società contemporanee che hanno eroso la valenza simbolica della sua funzione, porta con sé tracce del *gouverneur* a cui Rousseau affidava il compito di insegnare «l'arte di vivere»[19], cercando di promuovere l'integralità di Emilio e di avviare un processo basato su una continua alternanza di pratica e teoria. Il docente-*gouverneur* è colui che è capace di equilibrare i tre maestri rousseauiani, ossia le dimensioni che costituiscono l'esperienza di ogni allievo, rispettando i tempi del suo sviluppo psico-fisico, valorizzando le sue esperienze e relazioni e consentendogli di mostrare la propria essenza positiva.

Spunti e riflessioni per una formazione continua dei docenti

Se intendiamo il docente non solo come un professionista che possiede un sapere ed è in grado di trasmetterlo, ma anche come una persona che, seguendo la propria vocazione, pur nei limiti delle norme istituzionali in cui si trova[20], si pone la finalità di testimoniare e promuovere una modalità di ricerca della verità, riflettere sulle caratteristiche della sua formazione continua è ancora più complesso e articolato. Da ciò che abbiamo tentato di sostenere in precedenza emergono due aspetti che costituiscono gli orizzonti all'interno dei quali è possibile proporre alcune idee sulla formazione continua per i docenti. Il primo aspetto riguarda l'importanza di riconoscere e promuovere la vocazione del singolo docente, partendo da percorsi che, fin dal secondo e dal terzo ciclo di formazione, permettano di riconoscere e promuovere le potenzialità relazionali, di ascolto, di attenzione e di interesse che sono indispensabili per questa professione. Non tanto, quindi, una formazione per discipline che si basa sull'acquisizione, iniziale, di un solido sapere teorico e, solo successivamente, quasi a ricaduta necessaria e subordinata, l'immersione nei problemi concreti ed esperienziali della vita professionale del docente. Al contrario, un processo integrato attraverso il quale, accanto al consolidamento delle conoscenze, si possono sperimentare, nei laboratori e nel tirocinio, i problemi e le dinamiche concrete dei processi educativi e di apprendimento, per far emergere la vocazione e la complessità della figura docente. Solo in questo modo, connettendo la formazione iniziale e quella continua, può essere possibile valorizzare le pratiche professionali, i contesti concreti e le dinamiche relazionali e di apprendimento come momenti tipici della formazione, a partire dai quali è necessario riflettere per capire come è possibile favorire, attivamente, gli apprendimenti degli allievi.
Il secondo aspetto, intrecciato al primo, riguarda l'idea di una formazione continua che si realizzi nei luoghi professionali, a partire dalle pratiche educative e formative che i

ISSN: 2039-4039

docenti realizzano quotidianamente con la finalità di migliorarle e individuare strategie e metodi per la didattica. Damiano sostiene: «la formazione degli insegnanti non è un problema da soluzioni facili nemmeno quando ci si colloca nella prospettiva della pratica […]. Il laboratorio è lo spazio pedagogico – insieme al Tirocinio, ma ancora più distintamente – in cui si cimenterà la ricerca di soluzioni alternative per aprire la strada alla soluzione integrativa. Una ricerca che prenderà anche altre strade, con l'approccio radicale, che rivendicherà non solo la necessità, ma anche la sufficienza del sapere pratico e riproporrà una via alla formazione ancora più tradizionale, in cui la "trasmissione" avviene mediante l'apprendistato al lavoro»[21]. La via dell'apprendistato al lavoro proposta da Damiano riprende e dialoga con autori significativi della tradizione pedagogica e ha il merito di considerare la formazione iniziale e quella *in itinere* come due momenti di uno stesso processo, che si basa sulla piena circolarità tra prassi e teoria, lavoro e studio.

L'idea che la formazione del docente si costruisca a partire dalla pratica di insegnamento e sia finalizzata a porre le condizioni di un'abitudine a una riflessione sempre più approfondita e critica sulle azioni professionali sottolinea una concezione di docente come *magister* che apre orizzonti e spazi di esperienza, anche attraverso strategie originali e imprevedibili, per i propri allievi. In un saggio scritto nel 1904, Dewey sottolinea l'importanza della pratica lavorativa come dimensione per consentire ai docenti di interrogarsi costantemente sulle proprie pratiche professionali per coglierne limiti e migliorarle: «assumerò come presupposto che un'adeguata formazione professionale dei docenti non sia esclusivamente teoretica. La prima questione da affrontare è come debba essere svolta. […] Da un lato, possiamo porre l'obiettivo di fornire agli insegnanti la padronanza dei ferri del mestiere, il controllo delle tecniche di insegnamento e della gestione della classe e le abilità e le competenze dell'azione d'insegnare. In questa prospettiva, si può ottenere tutto ciò al meglio con l'apprendistato. Da un altro lato, possiamo utilizzare il lavoro concreto per ottenere una formazione teorica reale e vitale, la conoscenza delle materie d'insegnamento e i principi dell'educazione. In questo caso, possiamo utilizzare il laboratorio»[22].

La citazione deweyana parte dal presupposto che la formazione dei docenti non possa che realizzarsi nella pratica d'insegnamento. Non è pensabile una formazione teorica e separata dal luogo nel quale si esperiscono le relazioni educative. Ciò che è possibile distinguere sono le funzioni delle due principali modalità attraverso le quali è possibile formarsi come docenti attraverso la pratica: l'apprendistato e il laboratorio.

L'idea di apprendistato a cui fa riferimento Dewey non è sicuramente intesa in senso tecnico attuale come un contratto di lavoro a tempo indeterminato, ma come una

ISSN: 2039-4039

categoria pedagogica ampia che consente alla persona in formazione di immergersi e fare esperienza direttamente della pratica lavorativa grazie anche alla guida di un professionista esperto[23]. Solo accumulando esperienze di docenza, gestendo relazioni educative, sperimentando tecniche e affrontando situazioni educative concrete è possibile apprendere la complessità di questa professione e iniziare ad acquisire le abilità e le competenze per svolgere questo ruolo. Il metodo del laboratorio completa l'apprendimento a partire dalla pratica professionale e consente di connettere la vitalità dei saperi che si intende insegnare con situazioni educative reali e con le strategie educative che, in base alle situazioni, si decide di utilizzare.

L'utilizzo di questi metodi valorizza la pratica professionale come dimensione indispensabile per la formazione sia iniziale, sia continua dei docenti. Gli atti e le relazioni educative dei professionisti che operano nel sistema di istruzione e formazione sono considerati una ricchezza e un sapere che deve essere valorizzato e indagato, anche con una prospettiva di ricerca scientifica, per rendere i docenti sempre più consapevoli delle proprie azioni professionali. Non a caso lo stesso Dewey ha teorizzato l'importanza di sperimentare e indagare le pratiche didattiche innovative attraverso una costante circolarità tra ricerca accademica e sperimentazione didattica[24]. In questo modo, la formazione continua dei docenti diventa una modalità stessa, indispensabile, per realizzare al meglio la propria professionalità, riconoscendo e attualizzando le finalità delle prassi quotidiane, analizzandone la ricchezza e la complessità e costruendo, attraverso il dialogo con altri professionisti, le condizioni per trasformarle migliorandole: «le scuole sono invitate a partecipare direttamente al progetto formativo degli insegnanti, senza deleghe e riconoscendolo come compito proprio e insostituibile, in un *continuum* che procede, mediante scambi e ritorni dalla formazione pre-servizio a quella iniziale, lungo l'intera biografia professionale»[25].

Occorre però aggiungere che il modello di formazione continua dei docenti basato sull'alternanza formativa o sull'idea di prassi deweiana può realizzarsi, pienamente, solo se non si considera l'istituzione scolastica come un mondo a sé, separato dalle altre istituzioni ed autosufficiente. Al contrario, l'istruzione formale deve costituire solo un aspetto di un processo formativo più ampio nel quale il docente deve essere coinvolto, come facilitatore anche di apprendimenti informali e occasionali e come professionista in grado di proporre esperienze educative in collaborazione con esperti di enti e istituzioni esterni al sistema di istruzione e formazione. In questa direzione, il docente può essere considerato come una sorta di tutor o *gouverneur* rousseauiano[26] che, partendo dalle sue conoscenze disciplinari e dalla propria esperienza, è in grado di far manifestare, al massimo livello possibile, le potenzialità degli allievi che gli vengono affidati grazie a

ISSN: 2039-4039

esperienze di apprendimento che mobilitano la teoria e la pratica, lo studio e il lavoro, la riflessione astratta e la percezione concreta.
Anche se un reale sistema di formazione continua dei docenti capace di integrare i percorsi iniziali e quelli *in itinere* non si è ancora realizzato, in modo adeguato, in particolare nel contesto italiano, la progettazione di un processo integrato di formazione continua e iniziale costituisce un'autentica sfida e uno snodo indispensabile per affrontare le discussioni e le trasformazioni che riguardano la funzione della professione docente futura[27].

ANDREA POTESTIO
University of Bergamo

[1] J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], Studium, Roma 2016, p. 73.
[2] Ivi, p. 74.
[3] La parola natura assume nell'argomentazione rousseauiana una grande complessità semantica che, a volte, può generare incomprensioni nel lettore moderno. In questa citazione, l'educazione che proviene dalla natura indica, prevalentemente, lo sviluppo psico-fisico del singolo bambino. Occorre osservare che il processo di crescita individuale non può essere distinto, in Rousseau, dalla sua visione antropologica, che teorizza la positività della natura (sostanza) di ogni essere umano. Sulle diverse accezioni del termine natura nell'opera di Rousseau, si veda: G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in Id. (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 11-66.
[4] Bertagna sostiene: «la pedagogia, al suo livello di unità minima, non può che avere, come proprio oggetto di studio, sempre almeno due "soggetti dell'educazione e/o della formazione" (genitivo soggettivo), tra loro in costante relazione esistenziale, nel e con il tempo e nel e con lo spazio» (G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in Id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, p. 31).
[5] L'espressione viene introdotta dai documenti europei degli anni Ottanta e Novanta e indica l'apprendimento lungo tutto il corso della vita. Successivamente, ha perso una connotazione peculiare e viene utilizzata, in diverse prospettive, per sottolineare l'educabilità dell'essere umano.
[6] G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico,* cit., p. 31.
[7] Sull'ampia letteratura che sottolinea, da differenti prospettive, l'importanza dell'apprendimento informale e occasionale nelle diverse fasi della vita umana, si vedano: E.H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* [1959], Armando, Roma 1981; D.J. Levinson, *La struttura della vita individuale*, in C. Saraceno (ed.), *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna 1986; D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], Dedalo, Bari 1993; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2004 e J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* [1991], Erikson, Trento 2006.
[8] Su questi temi si veda, A.S.M. Hely, *Tendenze nell'educazione degli adulti. Da Elsinor a Montreal*, Armando, Roma 1996.

ISSN: 2039-4039

[9] P. Federighi, *La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro*, in Id. (ed.), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018, pp. 10-11.
[10] G. Bertagna, *Ha ancora senso "insegnare e imparare un mestiere"?*, in S. Soresi (ed.), *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Studium, Roma 2021, p. 225.
[11] Sulle modalità di realizzazione nella storia di forme di educazione impositiva, si veda: K. Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile* [1977], Mimesis, Milano 2005.
[12] Su tema della *paideia* nel mondo classico, si veda W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco* [1944], La Nuova Italia, Firenze 1954.
[13] Gennari sostiene: «il romanticismo produce un'ulteriore curvatura teoretica nel concetto di *Bildung*: lo amalgama ancora più alla natura profonda e intima dell'uomo, scoprendo in essa il luogo del *Geist*, il punto in cui l'umano affonda nell'essenza intima e spirituale di ciascuno uomo. Goethe e Schiller tesseranno i sensi di questa libertà spirituale di cui consiste la *Bildung*, dove il sentimento è sempre un sentimento del mondo intimo in cui il cosmo intero si rispecchia» (M. Gennari, *La filosofia come formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001, p. 32).
[14] Sul principio dell'alternanza formativa, mi permetto di rimandare a A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020. In queste pagine, l'alternanza formativa è intesa non solo come metodologia che si può concretizzare in singoli percorsi di insegnamento-apprendimento come il tirocinio, il laboratorio, l'alternanza scuola-lavoro o l'apprendistato, ma come principio generale della pedagogia che tenta di equilibrare le potenzialità di ogni essere umano.
[15] G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, cit., p. 26.
[16] F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*, Studium, Roma 2019, p. 9.
[17] G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020, pp. 246-252.
[18] Anche se la figura del maestro per vocazione può essere ritenuta nostalgica rispetto ai decenni passati, la dimensione della magistralità e dell'esempio rappresentano aspetti che non possono venire completamente meno nella professionalità dei docenti. Si vedano su questi temi: E. Berselli, *Venerati maestri*, Mondadori, Milano 2006 e J. Ranciére, *Il Maestro ignorante* [2007], Mimesis, Milano 2009. Su questo tema, si contrappongono due divergenti visioni sulla figura del docente, come ben evidenzia Damiano: «la prima vede il docente come operatore tecnico, in grado di disporre dell'algoritmo giusto per risolvere i problemi di apprendimento considerati almeno probabilmente prevedibili, l'altra concepisce l'insegnante come guida clinica dell'alunno, il quale segue proprio percorsi di apprendimento, originali e imprevedibili» (E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Editrice la Scuola, Brescia 2004, p. 234). L'idea di docente che proponiamo parte e amplifica la seconda idea che Damiano sottolinea.
[19] J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], Studium, Roma 2016, p. 80. Rousseau utilizza il termine *gouverneur* per indicare la figura che accompagna il processo educativo di Emilio. Un termine, difficilmente traducibile, ma che porta nella sua radice l'idea di un maestro che guida e orienta, piuttosto che quella di un professionista che trasmette e insegna.
[20] Sul tema del ruolo del docente come professionista che opera all'interno delle istituzioni sociali, si vedano alcune riflessioni che hanno influenzato il dibattito negli anni Sessanta e Settanta del Novecento: M. Lieberman, *Education as a profession*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NY 1956; A.H. Halsey, J. Floud, C. Anderson (eds.), *Education, economy and society*, MacMillan, New York 1961; R.H. Hall, *Professionalization and bureaucratization*, in «American Sociological Review», XXIII, (1968), pp. 92-104 e P. Bourdieu, J.C. Passeron, *La reproduction. Elements pour une théorie su système d'enseignement*, Minuit, Paris 1970.
[21] E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, cit., pp. 295-296.
[22] J. Dewey, *The relation of theory to practice in education* [1904], in M.L. Borrowman, *Teacher education in America: a documentary history*, Teachers College Press, New York 1965, pp. 141-142 [trad. mia].

ISSN: 2039-4039

[23] Per un'analisi sugli aspetti pedagogici dell'apprendistato, si vedano a titolo d'esempio: G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011 e E. Massagli, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, Roma 2016; per una ricostruzione dell'evoluzione normativa: P.A. Varesi, *I contratti di lavoro con finalità formative*, FrancoAngeli, Milano 2001 e D. Papa, *Il contratto di apprendistato. Contributo alla ricostruzione giuridica della norma*, Giuffré-Adapt, Milano 2010.

[24] Come è noto Dewey nel 1896 fonda a Chicago, insieme a Jane Addams, la Laboratory School che si basa sulla centralità dell'allievo e prevede una stretta collaborazione con l'Università di Chicago. J. Dewey, *Scuola e società* [1899], La Nuova Italia, Firenze 1975. Sull'esperienza della scuola-laboratorio deweyiana, si veda a titolo d'esempio: L. Borghi, *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1955; L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999; F. Cambi, M. Striano (eds.), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Liguori, Napoli 2010 e T. Pezzano, *La scuola laboratorio di John Dewey: la "sperimentazione" dell'individuo per la democrazia*, in «Nuova secondaria ricerca», Ottobre, (2013), pp. 75-80.

[25] E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, cit., p. 237.

[26] La letteratura pedagogica sul ruolo del tutor come facilitatore dei processi di apprendimento, in particolare a partire dalla capacità di orientare criticamente gli allievi a leggere la propria esperienza, è immensa. Si vedano a titolo d'esempio in ambito pedagogico: O. Scandella, *Tutorship e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 2005; L. Perla, *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia 2010; K. Topping, *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento 2014 e P. Magnoler, *"Il tutor". Funzioni, attività, competenze*, FrancoAngeli, Milano 2017.

[27] Si veda per esempio l'ampio dibattito in atto sulle lauree abilitanti per l'insegnamento che, se ben progettate, potrebbero favorire un modello integrato di formazione dei docenti, almeno per due ragioni significative. La prima riguarda l'eliminazione della separazione nei percorsi di formazione dei docenti tra i corsi di laurea e quelli, successivi, per ottenere l'abilitazione. Una separazione che ha portato a considerare questi due momenti formativi come luoghi separati e successivi, impedendo una progettazione unitaria e armonica e favorendo un apprendimento diviso per discipline. La seconda concerne la possibilità di articolare i piani di studio, utilizzando anche i 60 crediti formativi previsti di area pedagogica e di scienze dell'educazione, non per discipline separate, ma per problemi, analisi critiche di situazioni concrete, studio di casi, metodi e linguaggi per l'insegnamento, favorendo l'osservazione e la riflessione su pratiche educative e formative concrete. Su questo tema, si vedano gli atti del Convegno che si è tenuto a Bergamo nel 2021: AA.VV., *Le lauree magistrali per l'insegnamento e i corsi post magistrali abilitanti. La sfida di un incontro organico tra discipline e pedagogia-didattica*, in «Nuova Secondaria Ricerca», Febbraio, (2022), pp. 60-406.

ISSN: 2039-4039

Diritto soggettivo alla formazione continua e nuovo agire lavorativo tra IA e robotica

Subjective right to continuing education and new agency at work between AI and robotics

MASSIMILIANO COSTA

The article aims to present how continuous education in the machines society can express a learnfare model based on worker's right to learn. In this professional action transformation between robotics and digital, training expresses the emerging quality of a generative ecosystem, capable of connecting schools, universities, training agencies and businesses in order to foster meaningful and enabling learning options in adult life. The training subjective right not only enhances autonomy and freedom amount, recognized in the abstract to the individual, but also his ability and agency or personal fulfillment expression keys.

KEYWORDS: *WORK PEDAGOGY, AI, ADULT LEARNING, CONTINUOUS EDUCATION*

Formazione continua tra necessità e criticità

Il rapporto INAPP 2021 indica come la competitività del nostro paese sia connessa alla capacità/possibilità da parte delle imprese di sviluppare professionalità e competenze in grado di rispondere alle innovazioni tecnologiche 4.0[1].
Il nuovo processo produttivo è caratterizzato dalla presenza di « un sistema basato su macchina intelligenti che può, per un dato insieme di obiettivi definiti dall'uomo, fare previsioni, raccomandazioni o decisioni che influenzano ambienti reali o virtuali. Utilizza input basati su macchine e/o umani per percepire ambienti reali e/o virtuali; astrarre tali percezioni in modelli (in modo automatizzato, ad esempio con l'apprendimento automatico (ML) o manualmente); e utilizzare l'inferenza del modello per formulare opzioni per informazioni o azioni»[2]. I sistemi di lavoro con Intelligenza Artificiale sono così progettati per funzionare con diversi livelli di autonomia che presuppongono nuovi modelli di organizzazione e una riformulazione delle mansioni e delle competenze del lavoratore.

ISSN: 2039-4039

La qualificazione delle competenze per rispondere a queste nuove complessità produttive è stata sottolineata nel documento OECD Skills Outlook - Thriving in a Digital World[3], dove si evince come i lavoratori italiani siano tra quelli che utilizzano meno le tecnologie dell'informazione e della comunicazione in un mercato, dove il 13,8% dei lavoratori italiani hanno occupazioni ad alto rischio di automazione (contro la media OECD del 10,9%) e avrebbero la necessità di una formazione moderata (< 12 mesi) per passare a occupazioni più sicure; un altro 4,2% avrebbe bisogno di una formazione intensa, fino a 3 anni. I dati nazionali presenti nel rapporto Eurydice[4], inoltre, evidenziano che in Italia l'investimento in politiche di formazione mirate alle professionalità più deboli non risulta omogeneo, in quanto solo le grandi imprese impiegano risorse collegandole quasi esclusivamente alle figure professionali coinvolte dalle innovazioni tecnologiche per la digitalizzazione e l'automazione dei processi produttivi[5]. Tale aspetto strutturale dell'investimento è stato sottolineato nel rapporto INAPP[6] che ha ripreso i dati dell'indagine INDACO Imprese-CVTS dove si sottolinea come «la propensione a realizzare interventi formativi cresce con l'aumentare della dimensione aziendale ed è tendenzialmente più ridotta nelle imprese con sede legale nelle regioni meridionali e insulari»*. Questa tendenza è anche confermata dai dati Istat (2017) secondo cui il 90% delle grandi imprese (con oltre 250 dipendenti) offre opportunità di formazione ai propri collaboratori, rispetto al 76% delle medie imprese (con tra 51 e 250 dipendenti) e solo il 57% delle piccole imprese (da 11 a 50 dipendenti).

Il deficit strutturale di formazione e sviluppo professionale in Italia è ripreso anche nel Piano nazionale di ripresa e resilienza in cui si esplicita la volontà di intervenire strutturalmente nel sistema di formazione per favorire «l'apprendimento di nuove competenze (reskilling) e il miglioramento di quelle esistenti per accedere a mansioni più avanzate (upskilling) sono fondamentali per sostenere le transizioni verde e digitale, potenziare l'innovazione e il potenziale di crescita dell'economia, promuovere l'inclusione economica e sociale e garantire occupazione di qualità»[7].

Di qui la necessità per il mondo delle imprese di avviare azioni di *upskilling* e *reskilling* per «mantenere aggiornate le competenze dei propri addetti, rafforzando al contempo le strategie e gli interventi aziendali per mezzo dei quali potenziare l'accesso e la partecipazione degli adulti occupati alla formazione continua»[8].

Le strategie di formazione continua devono però trovare corrispondenza sia nei fabbisogni produttivi, che nelle condizioni capacitanti dei lavoratori: sono infatti esse che

* Nel 2018, il 43,2% del totale degli addetti presenti nel tessuto produttivo italiano ha frequentato corsi di formazione. Le donne risultano meno coinvolte nella formazione; la disparità di genere è più accentuata nelle regioni centrali e meridionali/insulari e nel settore secondario.

ISSN: 2039-4039

rendono possibili i processi di realizzazione e scelta professionale e umana, a partire dall'accesso alle risorse di apprendimento e sviluppo[9]. Ma come le ricerche evidenziano[10] è propria la dimensione della libertà di accesso e di scelta delle opportunità di formazione da parte del lavoratore che sembra essere disatteso. Secondo quanto riportato nell'OECD Skill Outlook 2021, circa l'11% dei lavoratori nei paesi OECD ha dichiarato di voler partecipare alla formazione, ma di non essere stato in grado di farlo. Questo processo diviene ancora più presente nel nostro paese dove l'età media dei lavoratori è più alta[11]. Ad influenzare la possibilità di accesso alla formazione continua sempre secondo il rapporto INAP 2021 intervengono infatti le caratteristiche individuali (come età, livello di abilità e competenze digitali) e di contesto che il rapporto PIAAC classifica in sette categorie principali: mancanza di prerequisiti, vincoli legati ai prezzi, mancanza di sostegno da parte del datore di lavoro, mancanza di tempo legato al lavoro, obblighi familiari, tempo o luogo scomodo.
Il percorso per la qualificazione delle politiche di formazione continua deve, pertanto, sia rispondere della complessità della trasformazione dell'agire lavorativo[12], sia favorire la libertà realizzativa e capacitante del lavoratore che si esplicita nella possibilità di scelta e accesso alle opportunità di apprendimento coerenti con il suo sviluppo professionale e umano. La formazione continua si iscrive in tal modo in un modello di *learnfare* che tutela il diritto all'apprendimento come una qualità emergente di un ecosistema d'apprendimento generativo, capace di connettere scuole, università agenzie formative e imprese al fine di favorire opzioni di apprendimento significativo e capacitante nella vita dell'adulto. Le azioni di formazione continua assumono così una intenzionalità sistemica e non più solo personale o aziendale, iscrivendosi con merito all'interno di un ecosistema di opportunità caratterizzato da diverse tipologie di apprendimento (formale, non formale, involontario), diverse esperienze, attitudini e obiettivi. Questa visione eco-sistemica della formazione consente non solo di ridistribuire socialmente costi e rischi dell'investimento ma di promuovere allo stesso tempo una visione capacitante della formazione basata sul diritto di realizzabilità professionale e personale. Questo consente di priorizzare la libertà di scelta e accesso del lavoratore modellando le azioni di *upskilling* e *reskilling* all'interno del paradigma dello sviluppo umano[13].

IA robotica e nuovo agire lavorativo

La diffusione nei nuovi sistemi industriali 4.0 dei dispositivi robotici e l'evolversi dell'intelligenza artificiale hanno trasformato il senso dell'agire lavorativo modificandone anche i processi alla base della costruzione di senso e di sviluppo umano[14]. Come afferma

ISSN: 2039-4039

Totaro[15], oggi «possiamo comprendere il valore del lavoro a partire dalla premessa che l'umano si realizza concretamente anche nel lavoro, ma non in modo esaustivo» e la tecnica 4.0 può consentire di recuperare questa speranza[16].
In termini di nuovi modelli di competenze l'OECD[17] ha nel tempo contribuito ad analizzare l'impatto dell'IA sulla trasformazione dell'agire lavorativo. Si è così indagata la misura con cui le macchine potranno automatizzare i lavori e sostituire i lavoratori[18] e quale impatto avrà, sui salari, sull'ambiente di lavoro e sui modi in cui l'IA trasforma i posti di lavoro e le esigenze di competenze[19].
A livello Europeo si sta inoltre monitorando la velocità dello sviluppo e diffusione dell'IA[20] per calibrare politiche in grado di qualificare l'ambiente di lavoro a partire dall'analisi dei modi in cui l'IA trasforma i posti di lavoro e le esigenze di competenza[21]. Quello che ad oggi si è dimostrato è che, anche nei casi in cui l'intera attività è apparentemente automatizzata, gli esseri umani impegnati in un lavoro assumono nuove attività secondarie sussidiarie in modo che il sistema possa funzionare. Queste attività secondarie che sorgono parallelamente all'introduzione dell'IA sono state denominate fauxtomation[22] o semplicemente "calcolo umano"[23]: in queste nuove forme di attività si sono registrate traslazioni di compiti uomo-robot piuttosto che sostituzione umana. I lavoratori non vengono soppiantati dalle macchine ma svolgono compiti diversi dai precedenti e spesso completamente nuovi. Per esemplificare queste nuove attività possiamo dire che riguardano la definizione di obiettivi e traguardi, il monitoraggio di robot e altri sistemi di intelligenza artificiale, l'adattamento e l'integrazione delle loro decisioni e la cura del materiale di "formazione" per i sistemi di intelligenza artificiale.
Oggi in molti contesti lavorativi caratterizzati da innovazione tecnologica, esseri umani e robot con IA collaborano o creano nuove modalità per compiere una determinata mansione[24]. In questi nuovi ambienti di lavoro è sempre l'uomo che decide quale delega o compito dare una macchina, fornendogli le istruzioni, gli obiettivi o l'input. Esistono anche i casi in cui l'azione del lavoratore non viene trasferita, ma estesa ovvero integrata all'interno delle scelte di azione grazie agli "AI extender"[25].
Volendo condividere la sintesi fatta da Luca Mori sul lavoro 4.0[26] stiamo assistendo ad una nuova «relazione collaborativa fra esseri umani e dispositivi tecnologici, con la realizzazione di accoppiamenti strutturali proprio «grazie allo sviluppo di tecnologie abilitanti e di sistemi di archiviazione/connessione/condivisione (come il *cloud computing*) che mettono gli esseri umani in condizioni di lavorare in modo profondamente diverso rispetto al passato»[27]. Per questo il nuovo ecosistema digitale risulta strutturato a partire dall'«accoppiamento strutturale» (*structural coupling*) in cui «la peculiare natura e al tempo stesso l'esito di un processo di reiterate interazioni tra

ISSN: 2039-4039

sistemi (due o più) o tra sistemi e ambienti, che fa sì che le relative 'strutture' evolvano insieme (co-evolvano), definendo reciprocamente le proprie caratteristiche»[28].

L'agire formativo nel nuovo lavoro

Nei nuovi modelli organizzativi gli ambienti lavorativi non sono più solo fisici e strutturati come nel fordismo tecnologico[29]. La fluidità dell'azione non è qualcosa che avviene entro i confini di una sola realità organizzativa o di un ambiente fisico definito, ma si estende al di fuori di esso, coinvolgendo parti dell'ambiente reale e virtuale attraverso interazioni generative che appaiono multilivello e globalizzate[30]. A divenire centrale è la capacità analitica e critica del lavoratore che rielabora informazioni in modo flessibile e generativo nel suo comportamento di scelta e di azione/interazione con il sistema[31]. I lavoratori pensano in un modo più connesso e integrato ma al contempo sono chiamati a sviluppare un senso critico che eviti le conclusioni affrettate e altresì consenta di prestare molto attenzione alle diverse ipotesi emergenti dalle interconnessioni*. Nella complessità sistemica che ne deriva la traiettoria realizzativa dell'azione del lavoratore non è più solo sequenziale ai processi delle macchine, ma si configura come una vera e proria rete di possibilità a geometria variabile caratterizzata da agenti che operano in parallelo su multilivelli sincronici.
Partendo da queste considerazioni possiamo affermare che il senso del produrre ha acquisito un significato ampio e complesso in quanto «produrre [...] può significare alternativamente o simultaneamente: causare, determinare, essere fonte di, generare, creare. Il termine produzione, in questo senso, mantiene il carattere genesico delle interazioni creatrici»[32]. I lavoratori non più solo produttori nel loro agire consentono alla conoscenza di ricombinarsi, innovarsi, diffondersi a misura della dimensione ontologica dell'uomo[33]. Il "dare forma" e il "prendere forma" nel contesto di apprendimento si traduce in uno spazio culturale e sociale del lavoro co-robotizzato in cui noi definiamo il senso dell'agire nel rapporto con l'altro anche se mediato da piattaforme digitali collaborative e robotiche. Questa tensione alla formatività in chiave antropologica nella società del lavoro co-robotizzato è ben espressa da Malavasi[34] quando afferma che « gli individui, narranti e narrati, e le relazioni interpersonali che intrecciano non si esauriscono sul piano della conoscenza logico-formale e dell'applicazione tecnica; sono sempre attraversati da una dinamicità d'azione e interpretano l'esistenza in carne ed ossa ». Nel nuovo ecosistema la tecnologia diventa un esoscheletro abilitante capace di

* Relazione presentata nel Convegno internazionale "Quali Skills per i giovani del XXI secolo, promosso da TREELLLE e svoltosi a Roma il 19 settembre 2017 (consultabile su: http://www.treellle.org/files/lll/Michael%20Stevenson.pdf).

ISSN: 2039-4039

caratterizzarsi come una sorta di mente estesa per il lavoratore che costruisce il proprio ambiente di lavoro a partire dalle interazioni che attiva[35] con lo «scambio diretto di energia tra operatori umani e agenti robotici»; poi anche con la cooperazione funzionale, in cui «l'organizzazione dello spazio produttivo prevede una concorrenza di attività tra operatore umano e robotico», sia di tipo seriale, mediante l'alternanza tra gli attori, sia di tipo parallelo; in ultimo con la cooperazione di tipo cognitivo, «laddove l'organizzazione dei processi condivisi prevede un certo grado di interpretazione del contesto»[36].
In termini di costruzione della competenza, l'azione del lavoratore non è pertanto più solo sequenziale, ma si configura a partire dalla rete di possibilità di risorse cognitive e operative attivabili a geometria variabile su multilivelli sincronici dell'ecosistema digitale uomo macchina. Ogni agente, come sottolinea Pasquariello[37], agisce e reagisce continuamente in base alle azioni e reazioni degli altri, co-evolve, ovvero tenta di adattarsi trasformandosi e andando a modificare modificando dinamicamente il proprio ambiente[38] arricchendolo di volta in volta delle risorse a cui accede grazie alle relazioni che genera. Come sottolinea Bertagna[39] le relazioni che si instaurano fra le parti dell'oggetto, tra oggetto e ambiente, tra soggetto e oggetto sono così generative, cioè creano incessantemente nuovi sistemi relazionali, nei quali[40]:
«Il tutto è più delle parti che lo compongono, perché le parti che lo compongono, interagendo tra di loro, producono appunto qualcosa di nuovo e imprevedibile [...]. Ma [...] il tutto è anche meno delle parti perché queste, interagendo, sfruttano soltanto alcune delle potenzialità che singolarmente possiedono, e sono costrette a bloccarne altre» [41].
Oggi per il lavoratore «non si tratta più di passare da una testa piena ad una testa ben fatta, bensì ad una mente proteiforme, capace di assumere molteplici forme diverse e, dunque, intrinsecamente flessibile»[42]. Di qui, l'idea di qualificare l'agire e l'apprendere del lavoro 4.0 come un imparare ad imparare e a pensare: il fattore principale per la competitività e l'occupabilità personale è una mentalità in grado non solo di «accettare il cambiamento, ma anche di saperlo cavalcare»[43].
La modalità di apprendimento per il lavoratore si caratterizza così sia per l'estrema flessibilità cognitiva sia per il carattere di auto-direzionalità e auto-determinazione di ciò che viene appreso a partire dagli stessi processi metacognitivi[44]. I nuovi modelli di razionalità complessa proprie degli ecosistemi digitali e robotici richiedono infatti un approccio eutagogico alla formazione e allo sviluppo professionale[45] in grado di «intraprendere azioni appropriate ed efficaci per formulare e risolvere problemi sia familiari che sconosciuti e modificare le premesse delle impostazioni»[46].

ISSN: 2039-4039

Il diritto soggettivo alla formazione continua come leva per una nuova forma di partecipazione del lavoratore

La nuova soggettivizzazione del lavoro richiede un modello partecipato di formazione continua che consenta di attivare percorsi di sviluppo a partire dalla scelta responsabile e consapevole del lavoratore. Questa visione implica la promozione di una cultura partecipata alla formazione continua in grado di coinvolgere il lavoratore, responsabilizzandolo sul processo di scelta e costruzione identitaria all'interno dell'ecosistema digitale robotizzato. Questo processo richiede un investimento e un rischio che può essere assunto non singolarmente o dalla singola organizzazione ma deve diventare espressione di processi concertativi tra parti sociali e datoriali in cui coinvolgere lavoratori che necessitano di upskilling o reskilling. La formazione continua tradizionale deve essere ripensata in chiave eco-sistemica ovvero connettendo momenti formali di formazione progettati all'interno dell'impresa con processi di apprendimento autodiretto connesso alle opportunità esterne. La formazione diventa in tal modo multi-prospettica e dimensionale in quanto accanto alla formazione tradizionale si costruiscono tante storie di apprendimento, esperienze personalizzate, vere e proprie costellazioni di conoscenza su misura. In questo processo i lavoratori saranno al tempo stesso fruitori e creatori dell'ecosistema, diventandone gli attori principali.
Il collegamento della formazione alla responsabilità congiunta di impresa e lavoratore è stato assunto nel diritto soggettivo alla formazione introdotto dal 2017 nel contratto nazionale dei Metalmeccanici, grazie al quale tutti i lavoratori sono coinvolti in almeno 24 ore di percorsi formativi ogni triennio. Grazie a questa novità contrattuale, la formazione continua assume formalmente la caratteristica di diritto individuale quantificabile e esercitabile da ogni lavoratore sia all'interno che all'esterno dell'azienda in cui lavora.
La formazione come diritto soggettivo diventa espressione di una scelta progettuale partecipata dell'azione sindacale e datoriale, esprimendo una responsabilità duplice: la responsabilità dell'azienda di «creare le condizioni affinché il lavoratore possa esercitarlo e quella del lavoratore stesso che ha la responsabilità di sfruttare le occasioni di crescita che gli vengono proposte e, se necessario, di organizzare le eventuali alternative»[47]. In termini di offerta formativa per le aziende si traduce nel dover pensare un sistema di formazione che permetta alle persone di creare i propri percorsi scegliendo materia e modalità di apprendimento in base alle preferenze individuali, ciò apre le porte a confronti costruttivi tra colleghi e genera le condizioni per la crescita di nuova conoscenza. Questo sistema di formazione coniuga *agency* individuale e sociale facendo

ISSN: 2039-4039

leva sulla logica del *sensemaking*: nel formarsi della conoscenza l'esperienza di apprendimento viene condivisa e il risultato sarà la conseguente condivisione del prodotto in termini di competenza e di nuove capacità, anche organizzative.
Tale prospettiva formativa che coinvolge tutte le agenzie formative di un territorio richiama il modello del Trialogical Learning Approach[48] in cui la costruzione collaborativa di conoscenza è al centro di una visione capace di integrare l'approccio "monologico" all'apprendimento, caratterizzato da processi della conoscenza individuale e concettuale con quello "dialogico", basato su cognizione distribuita facente perno sul ruolo delle interazioni sociali e materiali. Questi ultimi sono alla base dei processi intenzionali implicati dal lavoratore nel produrre collaborativamente artefatti di conoscenza condivisi e utili per la comunità organizzativa come dell'intero sistema sociale di appartenenza.
Nel mettere insieme le diverse prospettive di apprendimento è sempre il lavoratore che prende decisioni su ciò che sarà appreso e sul come, definendo infine se l'apprendimento è stato raggiunto e in che misura (tramite la promozione dell'autovalutazione). L'*agency* del lavoratore si traduce così nella capacità di assumersi la responsabilità, di dirigere e determinare i propri percorsi di apprendimento[49]. All'interno di questa prospettiva il lavoratore diventa «the major agent in their own learning»[50], poiché definisce sia i contenuti che le modalità di apprendimento non lineare in quanto il soggetto è responsabile dell'identificazione di ciò che verrà appreso e come. Di conseguenza, questo percorso può spesso essere caotico e divergente, proprio come l'apprendimento connettivista e rizomatico degli ambienti digitali in cui opera il lavoratore.
L'approccio eutagogico alla formazione continua si basa così sulla capacità dei soggetti di auto-direzionare ed autoregolare i propri processi di apprendimento[51] al fine di rispondere a specifici bisogni formativi e a particolari interessi conoscitivi[52]. Il lavoratore dall'essere considerato partecipante è ora «autore», in grado di dare direzione e forma alle proprie idee ed attività ed è chiamato a co-determinare i progetti, i modelli ed il senso attraverso cui si esprime l'intenzionalità dell'agire formativo[53].
Questa analisi comporta che «il costrutto dell'autodirezionalità negli apprendimenti e rinvia» in modo evidente «ad un concetto più ampio di autoformazione che vede nella *Bildung*, intesa come *sich bilden*, il suo presupposto ontologico e antropologico fondamentale»[54]. Il significato del termine *Bildung*, sin dalla riflessione hegeliana, è racchiuso nel verbo tedesco *bilden*, che indica «l'atto del formarsi secondo una immagine ben precisa, dunque, il processo di auto-formazione/auto-costruzione del sé in vista di un suo perfezionamento»[55]. L'espressione *sich bilden*, inoltre, contiene il carattere della responsabilità che l'uomo ha della sua formazione: la *Bildung*, pertanto, è: «processo autodirezionato di umanizzazione che si realizza attraverso una riflessione critica e una

ISSN: 2039-4039

interiorizzazione dei vissuti esperienziali, e si performa lungo un arco temporale che corrisponde all'esistenza umana»[56].
Edith Stein sottolinea infatti che «ogni processo formativo […] implica una processualità sostenuta da un impegno di responsabilità»[57]. L'autodirezione nell'apprendimento oltre a caratterizzare il processo eutagogico esprime l'intenzionalità del lavoratore che mediante il suo agire tende continuamente alla costituzione di sé lungo le dimensioni antropologiche della libertà, della responsabilità, della temporalità e della progettualità: «La progettualità reclama la tensione ad un'autorealizzazione vocazionale, complessiva e totale, nel senso pieno del termine, […] implica che l'uomo sia veramente se stesso»[58]. La formatività dell'agire lavorativo, pertanto, rivela la sua capacità di coinvolgere la persona «nella sua totalità, come *esse essentiae*, dunque nella sua sfera ontologica riferita alla sua natura e alla sua essenza, e come *esse existentiae*, ovvero nella sua sfera esistenziale, nella sua dimensione soggettiva, personale, utopica, progettuale, ma anche interpersonale e comunitaria»[59]. In termini di nuovo paradigma della formazione continua si traduce nel promuovere una visione in cui il lavoratore dall'essere considerato partecipante ad «autore» in grado di dare direzione e forma alle proprie idee ed attività. I lavoratori, considerando l'apprendimento un vero e proprio diritto individuale a responsabilità sociale, sono chiamati a co-determinare i progetti, i modelli ed il senso attraverso cui si esprime l'intenzionalità dell'agire formativo.

Conclusioni

Il PNNR ha sottolineato la centralità dell'elaborazione di nuovi modelli pedagogici per la formazione continua in cui diminuisce la componente additiva e adattiva della competenza ed assume importanza la capacità generativa, creativa e ricombinatoria[60]. Le risorse del PNNR devono inoltre contribuire a coinvolgere in modo inclusiva tutti i lavoratori a partire dai *low skilled* che fino ad oggi sono rimasti ai margine delle opportunità formative. Di qui la centralità della formazione potenziata da processi qualificati di orientamento e da politiche attive del lavoro in grado di supportare il lavoratore nella transizione attiva all'economia digitale e sostenibile. Superato il paradigma trasmissivo o imitativo del sapere diventa necessario ripensare i modelli pedagogici in chiave eutagogica e capacitante[61]. Al contempo il Consiglio Europeo, nelle sue Raccomandazioni del 24 novembre 2020, ha esplicitato[62] «un invito a rafforzare l'apprendimento a distanza e lo sviluppo delle competenze, indicando come la formazione possa "rappresentare una scelta attraente se basata sulla fornitura moderna e digitalizzata di formazione/competenze"». Per questo risulta necessario ripensare i

ISSN: 2039-4039

processi formativi grazie allo sviluppo di ambienti di apprendimento aperti, digitali e partecipativi che potenzino l'accessibilità e l'efficienza della formazione attraverso un nuovo modo di pensare e agire la formazione a partire dal suo riconoscimento come diritto soggettivo del lavoratore[63].

La parola "diritto" alla formazione richiede di tematizzare il termine "responsabilità" nelle pratiche culturali della gestione e delle relazioni alla base del rapporto del lavoro. Infatti esso esprime nello stesso momento: la responsabilità dell'azienda di creare le condizioni affinché il lavoratore possa esercitarlo e quella del lavoratore stesso che ha la responsabilità di sfruttare le occasioni di crescita che gli vengono proposte e, se necessario, di organizzare le eventuali alternative creando continue occasioni di crescita[64].

Come ci ricorda il rapporto INAPP[65] «l'utilizzo del diritto alla formazione dipende non soltanto dal grado di autonomia e di libertà riconosciute in astratto all'individuo, ma anche dalla sua effettiva capacità di agire, ossia dai mezzi di cui l'individuo dispone per esercitare il diritto, senza i quali la libertà non è che un artificio. Quel che si rileva è quindi la capacità di agire intesa come capability, ossia come la reale libertà dell'individuo di essere o fare ciò che considera degno e a cui attribuisce valore. In questo senso, la capacità di agire è sostenuta non soltanto dalle risorse interne ed esterne all'individuo che questi è in grado di mobilitare, ma anche dalla presenza di alcuni 'fattori di conversione', tra i quali fattori sociali e ambientali».

Il diritto soggettivo alla formazione[66] diventa così la base di quell'*agency* trasformativa in grado di semantizzare nel nuovo ecosistema digitale[67]:

1) L'apprendimento *double loop*, che pone in discussione i processi e le pratiche in atto ai vari livelli del sistema, dando luogo a mutamenti dei valori delle teorie in uso, cioè strategie, assunti e valori che orientano un'azione;

2) L'apprendimento di terzo livello che viola la conformità alle regole, invita a liberarsi dalle abitudini, al disapprendere, all'imparare a cambiare ed a ricostruire le esperienze frammentarie dei soggetti per modellare strategie di vita.

In tale prospettiva la attività di formazione continua diventa la base per un nuovo patto tra università, scuola, agenzie lavorative e imprese per fornire non solo risposta efficiente allo sviluppo industriale ma rimane occasione di reale sviluppo personale dei lavoratori:

«Il bisogno di sviluppo personale presuppone la consapevolezza di determinati concetti: l'incompiutezza, la perfettibilità, la migliorabilità dell'uomo, l'esistenza di potenziale umano, in un orizzonte insieme biologico, psicologico, antropologico o etico. Questo concetto tende pertanto a configurare un orizzonte 'trascendentale' che permane – come possibilità aperta –al di là dell'evento formativo, e insieme come condizione per lo svolgimento stesso di 'effetti' formativi. Una formazione intesa come sviluppo personale si può collegare a esigenze quale saper essere, saper scegliere, saper

ISSN: 2039-4039

divenire, meta-qualità, coscientizzazione, autoconsapevolezza, ricerca. Se queste esigenze, tramite la formazione, si concretizzano, essa ha realizzato gran parte dello sviluppo personale atteso dall'individuo ; altrimenti si ha solo giustapposizione, informazione, estrinsecità»[68].

MASSIMILIANO COSTA
Ca' Foscari University of Venice

[1] Inapp, *Rapporto 2021*, Rubbettino print, Catanzaro 2021; Cedefop, *Insights into skill shortages and skill mismatch: learning from Cedefop's European skills and jobs survey*, Cedefop reference series, 2018, p. 106.
[2] OECD (2019) *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World, OECD Publishing.* Paris, https://doi.org/10.1787/df80bc12-en, p.15.
[3] *Ibidem*
[4] European Commission/EACEA/Eurydice, *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications*, Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union 2021.
[5] Inapp, *Rapporto 2021*, cit.; Cedefop, *Insights into skill shortages and skill mismatch*, cit., p. 106.; R. Angotti (ed.), *Intangible Assets Survey. I risultati della Rilevazione statistica sugli investimenti intangibili delle imprese*, Inapp Report n. 3. Roma 2016.
[6] Inapp, *Rapporto 2021*, cit., p.196.
[7] PNNR, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, 2021, p. 31..
[8] *Ibidem.*
[9] G. Alessandrini, *Manuale di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2018.
[10] OECD, *Skills Outlook 2021: Learning for Life*, cit.
[11] *Ibidem.*
[12] F. Seghezzi, *Lavoro e competenze nel paradigma di Industria 4.0: inquadramento teorico e prime risultanze empiriche*, «Professionalità studi», I, 1 (2017), p. 21ss.
[13] G. Alessandrini, *Manuale di pedagogia del lavoro*, cit.
[14] M. Costa, *Il talento capacitante in Industry 4.0*, «Formazione & Insegnamento», 2 (2018), pp. 59-71.
[15] F. Totaro, *Lavoro 4.0 e persona: Intrecci e distinzioni*, in *Il lavoro 4.0*, Firenze University Press, Firenze 2018, p. 486.
[16] *Ibidem.*
[17] OECD (2019) *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World, OECD Publishing.* Paris, https://doi.org/10.1787/df80bc12-en.
[18] M. Arntz, T. Gregory, U. Zierahn, *The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 189, OECD Publishing, Paris 2016 (https://dx.doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en); L. Nedelkoska, G. Quintini, *Automation, skills use and training.* OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 202, OECD Publishing, Paris 2018 (http://dx.doi.org/10.1787/2e2f4eea-en).
[19] M. Lane, A. Saint-Martin, *The impact of Artificial Intelligence on the labour market: What do we know so far?*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 256, OECD Publishing, Paris 2021 (https://dx.doi.org/10.1787/7c895724-en).
[20] S. Nakazato, M. Squicciarini, *Artificial Intelligence companies, goods and services: atrademark-based analysis*, OECD STI Policy Paper, 2021.
[21] *Ibidem.*

ISSN: 2039-4039

[22] G. Jackson, *Why the rise of the robots hasn't happened just yet*, «The Financial Times», 23 January 2019 (https://www.ft.com/content/ec2f65c8-1e61-11e9-b2f7-97e4dbd3580d).
[23] L. A. Von Dabbish, *Designing games with a purpose*, Commun. ACM, 51 (8), 2008. (http://doi.acm.org/10.1145/1378704.1378719).
[24] M. R. Frank, D. Wang, M. Cebrian, I. Rahwan, *The evolution of citation graphs in artificial intelligence research*, «Nature Machine Intelligence». 1 (2019), pp. 79–85.
[25] J. Hernàndez-Orallo, K. Volt, *AI extenders : the ethical and societal implications of humans cognitively extended by AI ,* Proceedings of the 2019 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society, Association of Computing Machinery, New York 2019.
[26] L. Mori, *Le nuove dimensioni del lavoro 4.0 e le sfide per la formazione organizzativa. Un'analisi filosofica*, in Il lavoro 4.0, Firenze University Press, Firenze 2018, pp. 341–358.
[27] *Ibidem.*
[28] *Ibidem.*
[29] F. Seghezzi, *Lavoro e competenze nel paradigma di Industria 4.0*, cit.
[30] A. Clark, *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford University Press, Oxford 2008 ; A. Clark, D. Chalmers, *The extended mind*, «Analysis», 58 (1998), pp. 7-19.
[31] S. Zipoli Caiani, *Cognizione Incorporata*, «APhEx. Portale italiano di filosofia analitica, Periodico Online», 8 (2013), pp. 20-80 (www.aphex.it/index.php?Temi=557D030122027).
[32] E. Morin, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando, Roma 2004, p.180.
[33] M. E. Porter, J. E. Heppelmann, *How smart, connected products are transforming competition*. «Harvard business review», XI ; 92 (2014), pp. 64-88.
[34] P. Malavasi, *Educare Robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, Vita e Pensiero, Milano 2019, p. 14.
[35] G. Gabrielli, *Il lavoro dell'uomo con i robot, Alleati o Rivali,* Franco Angeli, Milano 2020.
[36] S. Schwab, *La quarta rivoluzione Industriale*, Franco Angeli, Milano 2016, pp.79-81.
[37] M. Pasquariello, *Mario Sibilio, La Didattica Semplessa*, «Essais», 14 (2018) (http://journals.openedition.org/essais/40).
[38] F. Faggioni, C. Simone, *Le declinazioni della complessità. Ordine, caos e sistemi complessi*. «Sinergie Italian Journal of Management», 79 (2009), pp.3-45.
[39] G. Bertagna, *La Pedagogia e le Scienze dell'educazione e/o della formazione*. Per un paradigma epistemologico, in G. Bertagna (ed.), *Educazione e Formazione*, Studium, Roma 2018.
[40] *Ibidem.*
[41] G. Gembillo, *La filosofia di Edgar Morin*, in E. Morin, G. Cotroneo, G. Gembillo, *Un viandante della complessità*. Armando Siciliano Editore, Messina 2008.
[42] M. Baldacci, *Il curricolo e i suoi livelli logici*, in *La ricerca educativa e formativa in Italia oggi,* Anicia, Roma 2010, pp. 17-25.
[43] D. Morselli, *Una nuova skill agenda per l'imprenditorialità*, in G. Alessandrini (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 398–415.
[44] A. Kamenetz, *Edupunks, edupreneurs, and the coming transformation of higher education*. Chelsea Green Publishing Company 2010.
[45] S. Hase, C. Kenyon, *From andragogy to heutagogy*. UltiBase Articles, 2020 (https://epubs.scu.edu.au/gcm_pubs/99/).
[46] A. Gardner, S. Hase, G. Gardner, S. Dunn, J. Carryer, *From competence to capability: A study of nurse practitioners in clinical practice,* «Journal of clinical nursing», 17 (2017), pp. 252.
[47] M. Alberti, *La formazione diventa diritto soggettivo e apre le porte al mondo digitale*, 2016 (www.skilla.com)

ISSN: 2039-4039

[48] D. Cesareni, M. B. Ligorio, N. Sansone, *Fare e collaborare: l'approccio trialogico nella didattica*, Franco Angeli, Mialno 2018.
[49] L. M. Blaschke, *Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning*. «International Review of Research in Open and Distance Learning», XIII, 1 (2012), pp. 56–71.
[50] L. M. Blaschke, S. Hase, *Heutagogy, technology and lifelong learning: curriculum geared for professional and part-time learners*, in A. Dailey-Herbert (ed.), *Transforming processes and perspectives to reframe higher education*. Springer, New York 2014.
[51] F. Bocchicchio, *Autodirezione nell'apprendere e iniziativa personale del soggetto*, «Formazione Lavoro Persona», XI, 26 (2019), pp. 9-20.
[52] F. Garnett, *Yeah, Sure! Developing My Own Learning Agency (A Craft of Learning?)*, in S. Hase, L. M. Blaschke (eds.), *Unleashing the Power of Learner Agency*, EdTech Books, 2021 (https://edtechbooks.org/up/ysd).
[53] E. O'Brien, J. Reale, *Supporting Learner Agency Using the Pedagogy of Choice*, in S. Hase, L. M. Blaschke (eds.), *Unleashing the Power of Learner Agency*, cit.
[54] A. Schiedi, *Lo sguardo fenomenologico sull'esperire scientifico-professionale. Per una lettura pedagogica costruttrice di senso*, «Rivista Formazione Lavoro Persona», IX, 27 (2019), p. 32.
[55] *Ibidem.*
[56] *Ibidem.*
[57] *Ibi.*, p. 34.
[58] *Ibidem.*
[59] *Ibi.*, p. 36.
[60] Inapp, *Rapporto 2021*, cit.; Anpal, *Rapporto di monitoraggio 2020.*
[61] A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000;
Hase, S., Blaschke, L. M. (2021) *Heutagogy and Work*. In S. Hase & L. M. Blaschke (Eds.), Unleashing the Power of Learner Agency. EdTech Books. https://edtechbooks.org/up/work.
[62] *Ibidem*.
[63] S. D'Agostino, S. Vaccaro, *Nuove tutele per i lavoratori: il diritto soggettivo alla formazione Francia e Italia a confronto*, in A. Gardner, S. Hase, G. Gardner, S.V. Dunn, J. Carryer, *From competence to capability: A study of nurse practitioners in clinical practice*, «Journal of Clinical Nursing», XVII, 2 (2018), pp. 250-258.
[64] T. V. Chacko, *Emerging pedagogies for effective adult learning: From andragogy to heutagogy*, «Arch Med Health Sci», 6 (2018), pp. 278-283.
[65] Inapp, *Rapporto 2021*, cit., p. 205.
[66] P. Ichino, *Il nuovo "articolo 18": la formazione come diritto soggettivo*, in P. Ichino, *Le conseguenze dell'innovazione tecnologica sul diritto del lavoro*, «RIDL», I, 4 (2017), pp. 525-563; M. Tiraboschi, *Persona e lavoro tra tutele e mercato. Per una nuova ontologia del lavoro nel discorso giuslavoristico*, ADAPT University Press, 2019.
[67] G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.
[68] U. Margiotta, *Teorie della formazione*, Carocci, Roma 2015, p. 235.

ISSN: 2039-4039

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno XII – n. 37

Le competenze di ricerca pedagogica per l'educazione permanente e continua

Pedagogical research skills for lifelong and continuing education

GABRIELLA ALEANDRI, CHIARA FIORENTINI*

The educational, training and pedagogical professions need to renew the training processes, starting from the university courses, and relying on the practice understood as action from which a new knowledge is built. Therefore, a habitus *can be developed that stimulates to promote and project oneself into a lifelong and continuing education dimension for the training of active and aware citizens, now recognised and consolidated both internationally and nationally as crucial and essential. After an analysis on the state of the art that aims to bring out past and the most recent theories, conceptualizations and data surveys about such issues, a report about the data analysed from an explorative research project regarding the research skills, the knowledge and the awareness that students gained about, through internship, is presented. Main results showed that the current research possibilities offered to students enrolled in Bachelors' Degree in Education L-19 and Masters' Degree in Pedagogical Sciences and Sciences of Adult Education and Continouing Education LM-85 / LM-57 are not completely known and students seemed to be not enough aware about.*

KEYWORDS: *PEDAGOGICAL RESEARCH SKILLS, LIFELONG EDUCATION, CONTINUING EDUCATION, INTERNSHIP, EXPLORATORY RESEARCH*

> Nessuno può stare nel mondo, con il mondo e con gli altri in modo neutrale.
> Non posso stare nel mondo con i guanti, limitandomi a constatare […]
> il che implica decisione, scelta, intervento nella realtà
> (Freire, 2014, p. 66)

Lo scenario attuale

Le vicissitudini e la crescente complessità del XXI secolo stanno incalzando il mondo intero a promuovere l'apprendimento secondo un'ottica del *Learning for life,* ma molto ancora resta da fare, stando al recente rapporto OCSE (OECD, 2021a).

* L'intero progetto di ricerca e l'articolo è stato elaborato e diretto da Gabriella Aleandri, cui sono attribuibili, nello specifico, i paragrafi: Lo scenario attuale, Progetto di ricerca esplorativo, Riflessioni conclusive e Proposte e prospettive pedagogiche. A Chiara Fiorentini sono attribuibili i paragrafi: Risultati e Discussione.

ISSN: 2039-4039

Tra le nuove frontiere che la pedagogia potrebbe varcare al fine di diffondere nuove pratiche educative tese alla formazione integrale della persona, vi è l'esperienza pratica intesa non più fine della formazione appresa in precedenza, bensì come momento di riflessione ed esercizio utile ad orientare e rispondere alle esigenze educative, sopra elencate, in maniera puntuale e idonea al contesto e al soggetto di riferimento. In questo articolo si intende sottolineare la valenza pedagogica sottesa a forme di pratiche educative basate sull'esperienza sul campo, concreta e tangibile che implementa i vari percorsi formativi in un'ottica di *Lifelong, Lifewide* e *Lifedeep Learning* secondo cui si apprende in tutto l'arco della vita e in ogni ambito esistenziale, compresi contesti non formali e informali che hanno, anzi, un'importanza strategica. Da tempo le società "a economia avanzata" hanno iniziato, sulla base dei cambiamenti e dei problemi posti dalla globalizzazione, a assegnare enorme attenzione all'importanza dell'educazione permanente e continua e della formazione all'utilizzo delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) che ha fatto emergere «il problema della formazione su competenze, elevate, specifiche e sempre aggiornate, da utilizzare sul posto di lavoro, ma anche indispensabili per agire attivamente e congruamente come cittadino consapevole e solidale all'interno di società democratiche» (Aleandri, 2007, p. 33).

Al contempo si era posta la questione dell'espansione del digitale in ogni ambito della vita quotidiana, compreso il lavoro "a distanza" per mezzo di Internet, e suoi correlati. Queste problematiche sono divenute oggi realtà onnipresenti, necessarie e, per certi versi, irrinunciabili: in un momento storico quale l'attuale, tempi e modi dell'insegnare e dell'apprendere hanno subito stravolgimenti mai vissuti prima. Oggi non si parla solo di innovazioni tecnologiche e digitali, ma persino di società digitali attraverso la realtà, concreta, del metaverso, situazioni che la pandemia ha ulteriormente accelerato.

Infatti, se da un lato il Covid-19 ha richiamato l'attenzione mediatica, socioeconomia ed educativa su varie conseguenze negative, prima fra tutte il *digital divide*, dall'altro ha anche presentato al mondo intero che il futuro del digitale è vicino e che non esiste altra soluzione se non acquisire le competenze necessarie per evitare il rischio dell'esclusione digitale in tutte le età della vita. Per la scuola, per l'università per il mondo del lavoro, per uno sviluppo sostenibile e democratico-partecipativo, occorrono competenze nuove, aggiornate, digitali soprattutto in un momento storico, come l'attuale, in cui i tempi e i modi dell'insegnare e dell'apprendere hanno subito cambiamenti e innovazioni mai vissuti prima (Aleandri, 2019; 2022).

Il *Lifelong Learning* concepito come condizione dello sviluppo sociale e individuale di ogni persona si basa sulla capacità degli individui di vivere e di ampliare le proprie conoscenze

ISSN: 2039-4039

e competenze che rappresentano, al contempo, una condizione strategica per la partecipazione, la democrazia e il benessere. In tempi recenti poi, data la complessità sociale, è divenuta ancora più cruciale (Di Rienzo, 2013).
Ad oggi imparare a vivere nella consapevolezza del veloce avanzamento della tecnologia è doveroso in quanto, sebbene vi sia un ampio dibattito sul potenziale impatto dell'Intelligenza Artificiale sulle economie e sulle società, sorprendentemente si sa poco delle effettive capacità dell'IA e di come l'uomo possa anticipare la loro ulteriore evoluzione. Da questa presa di coscienza, nel 2019 è stato dato avvio al progetto *Artificial Intelligence and the Future of Skills* (AIFS) da parte dell'OCSE che punta a comprendere meglio il potenziale e i limiti delle capacità dell'intelligenza artificiale. Uno dei risultati principali ha mostrato che l'IA ha superato, a livello di prestazione, la maggior parte degli esseri umani nelle attività di elaborazione delle informazioni di base, come era prevedibile. Comunque, i risultati di questo studio hanno fornito preziose informazioni per il futuro dell'educazione e della formazione, in termini di indicazioni per la progettazione di sistemi e programmi educativi, la preparazione degli educatori e dei docenti e i modi in cui apprendiamo, riconosciamo e certifichiamo conoscenze e competenze. L'intelligenza artificiale sembra competere direttamente con le capacità cognitive umane ed è quindi importante che l'essere umano venga formato per riuscire sempre a monitorare e anticipare le capacità dell'intelligenza artificiale.
Il progetto AIFS sta muovendo i primi passi verso la costruzione di un *PISA for AI* che aiuterà i responsabili politici a capire come l'IA si colleghi al lavoro e all'istruzione e come trasformerà entrambe queste istituzioni fondamentali della società umana negli anni a venire (OECD, 2021b). Le competenze digitali sono oggi cruciali per garantire a ogni persona opportunità di vita, studio e lavoro, migliori e di sicuro il divario digitale sopra citato è causato soprattutto dal divario di competenze esistenti su diversi fronti all'interno di ogni società. Come conseguenze principali di questi divari, legati l'uno all'altro, compaiono diverse opportunità educative e lavorative e queste diversità, che si traducono in disuguaglianze, determinano anche diverse qualità della vita. Il rapporto OCSE più recente riporta in stime percentuali che le persone con livelli di studio più alti condurranno anche uno stile di vita migliore (OECD, 2021c).
Oltre al benessere è opportuno considerare, prendendo spunto dalla terza edizione del rapporto *Digital Economy Outlook 2020*, pubblicato anch'esso dall'OCSE, le opportunità e le sfide emergenti nell'economia digitale e nei sistemi digitali di oggi, i *Big Data* e l'Intelligenza Artificiale, che permettono di aspirare a nuove, maggiori e migliori posizioni lavorative (OECD, 2020). Questo è un punto a favore per chi ha un livello di istruzione elevato e competenze adeguate per questi scopi. L'indagine OCSE ha, per contro,

ISSN: 2039-4039

dimostrato che le persone con un titolo di studio basso utilizzano Internet come mero strumento di chat e/o interesse verso i social.
Da queste nuove sfide, scaturite dalle nascenti opportunità del digitale, la politica si avvia verso possibili soluzioni in grado di colmare il divario digitale partendo dalla comprensione di quali devono essere le competenze che aiutano le persone ad ottenere il massimo da Internet in termini di opportunità, condizione di vita e partecipazione sociale (OECD, 2020).
L'educazione alla democrazia e alla partecipazione va implementata anche con gli adulti in una prospettiva di *Lifelong Learning*, in quanto l'educazione in tutti i contesti costituisce il primo e fondamentale diritto, il primo bene comune, tangibile e intangibile (Riva, 2018).
La formazione continua, secondo Bertagna, è una condizione pedagogica necessaria in quanto separare teoria e in pratica condanna l'uomo alla perdizione, mentre tutto ciò che le unisce e le tiene insieme lo salva. La pratica in pedagogia, e quindi in campo educativo, è necessaria in quanto è un sapere critico perché riflette, problematizza (Bertagna, 2010). Separare teoria e pratica significa separare il pensiero dalla realtà, il soggetto dall'oggetto, la ragione dall'esperienza ma oltre ad essere poco corretto risulta anche impossibile perché ogni componente, senza l'altra, non può sussistere, perderebbero la loro importanza materiale, concreta oltre che logica (Bertagna, 2016).
Da un punto di vista storico, la retorica della seconda metà del Novecento e primi anni del secolo in corso ha prodotto nel clima socioculturale ma anche accademico italiano una serie di pregiudizi che sembrano essere difficilmente removibili rispetto alla superiorità dello studio sul lavoro, portando alla concezione che un giovane possa accedere a un'esperienza lavorativa solo dopo aver concluso un periodo di formazione teorica. Considerare come vera questa gerarchia ha portato nel tempo a concepire teoria e pratica come due entità distinte, lontane, mai parallele. Occorre, invece, partire dalla consapevolezza che la persona, intesa come finalità di ogni agire educativo, è un'unità organica di spirito e corpo, di ragione e mani, di riflessione e azione. Tale assunto pedagogico tende a valorizzare l'esperienza concreta come elemento fondamentale per la formazione continua (Potestio, 2019).
Le società di oggi, anche le più avanzate, stanno attualmente affrontando molte questioni: la pandemia da Covid-19 ancora in corso, che oltre la sfera sanitaria ha intaccato ambiti scolastici e formativi vari modificando le realtà esistenti anche dal punto di vista dell'apprendimento informale e non formale, oltre al formale (OECD, 2021a); un ulteriore aumento dell'IA e della digitalizzazione (OECD, 2021b); nuove modalità di

ISSN: 2039-4039

relazione in ambito scolastico e lavorativo e un'aspettativa di vita più lunga, nonostante gli effetti nefasti della pandemia.
Il *Lifelong Learning* è ritenuto oggi di fondamentale importanza anche perché forma alla resilienza, necessaria per far fronte alle problematiche attuali e incrementare, di conseguenza, il benessere individuale e sociale (Aleandri, 2011; Aleandri and Fiorentini, 2022). In questi anni la formazione continua ha assunto un'importanza enorme perché rappresenta una risorsa efficace per accrescere le competenze di ogni individuo in linea con la specificità delle *skills* richieste durante tutta la vita lavorativa. La formazione scolastica, universitaria e "sul posto di lavoro" nonché l'aggiornamento professionale costituiscono per la politica e per la pedagogia questioni urgenti da affrontare facendo leva sull'educazione permanente e continua.
In riferimento a recenti dati OCSE, la ricnosciuta necessità della formazione continua si scontra, però, con una scarsa partecipazione degli adulti a esperienze formative varie (OECD, 2021a). Nel 2008 solo il 9,5% degli adulti aveva preso parte ad attività di apprendimento permanente e dieci anni dopo, nel 2018, il tasso è aumentato, ma di poco, raggiungendo l'11,1%. Questa crescita purtroppo si è invertita nel 2020, quando si è registrato un calo di 1,6 punti sulla percentuale del 2019 (quindi 9,5%).
Tornando al dialogo teoria-prassi, l'attivismo deweyano lo ha da sempre promosso in quanto consente di prefigurare uno spazio di riflessione nel quale la pedagogia è intesa come pratica conoscitiva e in cui, a sua volta, la pratica non è l'opposto della teoria o, peggio ancora, momento secondario e dipendente dalla teoria, bensì come l'elemento che determina e co-costruisce le attività concrete in cui i soggetti sono fisicamente coinvolti (Perrillo, 2014).
La necessità pedagogica di considerare la teoria legata alla pratica, oggi più che mai, trova piena condivisione anche nella proposta di realizzare una riforma del pensiero, meglio definito come «pensiero riflessivo», in grado di poter affrontare le incertezze della società attuale secondo i principi di una «conoscenza pertinente» (Morin, 2020).
Nell'attuale modernità liquida (Bauman, 2000) va fatta una riflessione urgente che tenga conto, *in primis*, dell'avvento pandemico e dell'incremento dell'instabilità e conseguente impossibilità di fare progetti futuri a lungo termine. Ci si trova a dover ricorrere, pertanto, alla flessibilità, categoria pedagogica che ha a che fare anche con i programmi scolastici e universitari, a una visione consapevole della transizione scuola-lavoro/università-lavoro rispetto alle competenze nuove aggiornate richieste dal mercato del lavoro, presupponendo ogni impiego non solo come strumento di ottenimento di guadagno, bensì soprattutto come uno spazio-tempo di vita.

ISSN: 2039-4039

È proprio in virtù di questa velocità con cui si susseguono i cambiamenti socioculturali, a livello mondiale, che il *Lifelong, Lifewide* e *Lifedeep Learning* si afferma come la miglior via percorribile e chi opera nel mondo educativo è consapevole di questo aspetto (Calaprice, 2016). È in questo spaccato che la pedagogia, occupandosi dei processi di crescita globale e integrale della persona dalla nascita fino all'età più avanzata, assume il carattere della versatilità (Aleandri, 2021). L'educazione è un «fatto coessenziale» della vita umana (Mencarelli, 1970) e pertanto l'educazione permanente si identifica con l'educazione integrale perché coinvolge l'interezza della vita umana nel rispetto, inoltre, dell'unitarietà della persona, della sua vita e dei processi educativi (Mencarelli, 1964). Inoltre, la pedagogia non può esimersi dal calarsi nella realtà pratica dell'individuo, della comunità, dell'intera società seguendo la concezione di una «pedagogia in situazione» (Santomauro, 1967), secondo cui l'educazione non può essere limitata al nozionismo dei testi o alla routine didattica, bensì deve calarsi nella quotidianità di ognuno per favorire lo sviluppo delle predisposizioni individuali all'interno di contesti educativi reali, soprattutto al fine di aiutare ogni persona, bambino e adulto, ad imparare ad autoeducarsi per affrontare i contesti di vita anche in situazioni precarie e incerte quali quelle che stiamo vivendo ora.

Nell'ambito delle attuali politiche educative all'interno dell'Unione Europea, rispetto ai numerosi cambiamenti che le odierne società stanno vivendo, sono stati emanati documenti, delibere e strategie finalizzate all'attuazione e alla più ampia diffusione del *Lifelong, Lifewide* e *Lifedeep Learning*, nella consapevolezza che l'istruzione, l'educazione e la formazione sono fondamentali per promuovere l'adattabilità, la coesione sociale, la cittadinanza attiva, l'occupabilità e le realizzazione professionale e sociale (Aleandri, 2022). La pandemia da Covid-19 ha evidenziato fortemente questa necessità che, unita agli effetti della globalizzazione e al coatto ricorso alla digitalizzazione in ambito formativo e professionale, ha ulteriormente accelerato la trasformazione delle economie e delle competenze richieste sul mercato del lavoro (OECD, 2021b). Lo stesso rapporto, infatti, afferma che le politiche devono investire parte delle risorse dedicate alla ripresa in programmi di apprendimento permanente.

Tra le problematiche emergenti a proposito dei soggetti adulti si segnalano: scarse competenze di base (OECD, 2019) e limitata partecipazione all'apprendimento permanente (OECD, 2021c), specialmente per le fasce più deboli e/o con disabilità (OECD, 2021d).

L'Italia raggiunge livelli inferiori rispetto alla media OCSE cui si aggiungono, anche, scarse competenze digitali (OECD, 2021b). Inoltre, è doveroso far notare che, anche a seguito della pandemia, molti lavori saranno destinati a sparire a causa dell'aumento dell'utilizzo

ISSN: 2039-4039

dell'intelligenza artificiale e della digitalizzazione (OECD, 2021a), ma ne saranno richiesti di nuovi e con nuove specifiche competenze. Sulla base di tali preoccupanti analisi condotte a livello internazionale e nazionale, la comunità pedagogica si è mobilitata per delineare nuove proposte affinché l'assetto strutturale della formazione e dell'apprendimento possa modificarsi e assumere una rimodulazione più efficiente e efficace.

In sintesi, la capacità di riuscire e cavalcare l'onda, durante e in seguito all'emergenza sanitaria divenuta poi economica, politica, sociale, nonché educativa, sta nella chiave indicata dall'OCSE della formazione continua (OECD, 2021c) con l'obiettivo di sviluppare capacità di utilizzare assetti e strumenti innovativi per contribuire all'aumento della quantità e qualità dell'occupazione, democrazia, sostenibilità e coesione sociale (UNESCO, 2021).

A breve termine, la pandemia potrebbe portare ad un aumento dell'abbandono scolastico e uno scarso sviluppo di atteggiamenti positivi verso l'apprendimento (OECD, 2021d). L'OCSE, a tal proposito, afferma che i Paesi dovrebbero concentrarsi su tre questioni chiave (OECD, 2021a): studenti al centro dell'apprendimento, competenze per tutta la vita e apprendimento inclusivo e di alta qualità.

L'educazione permanente, inoltre, deve tenere conto dei sempre più veloci e non lineari mutamenti socioeconomici e ambientali responsabili delle richieste nuove, diverse e specifiche di competenze da calibrare, ogni qualvolta, in base alla persona e a seconda dei contesti ambientali, economici e sociali, in cui si va ad agire (Aleandri and Refrigeri, 2021).

Alla luce di questa realtà in rapida evoluzione, è necessario ripensare i principi normativi che orientano la *governance* dell'educazione in quanto il panorama educativo attuale sta subendo una radicale trasformazione rispetto ai metodi, ai contenuti e agli spazi dell'apprendimento. Ciò vale sia per le scuole sia per le Università (UNESCO, 2019).

La popolazione universitaria, i loro bisogni e le competenze nuove loro richieste fanno emergere spazi e interrogativi inattesi a cui rispondere nella consapevolezza che gli *adult learners* hanno un'età differente da quella canonica (Alberici, Catarsi, Colapietro and Loiodice, 2007) e che l'attualità e il divenire saranno sempre più complessi e meno progettabili (Fook and Gardner, 2007), con una necessità di radicarsi nell'esperienza (Tomarchio, 2015; Tramma, 2019).

È alla luce di queste considerazioni che la professionalità dell'educatore socio-pedagogico si colloca nell'orizzonte formativo dell'educazione permanente in quanto via maestra per definire pratiche in linea con la realtà del momento e per fornire soluzioni *ad*

ISSN: 2039-4039

hoc che altrimenti rimarrebbero sospese a causa di prassi e concetti anacronistici o decontestualizzati.

Le professionalità educative, parallelamente ai cambiamenti delle società contemporanee, stanno assumendo posizioni sempre più centrali: educatori e pedagogisti hanno vissuto nel tempo continui ripensamenti e ricollocazioni dal punto di vista educativo ma anche sociale perché hanno acquisito, nel tempo, un'importanza sempre più strategica (Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini and Muzi, 2014). A dare ufficiale autorevolezza alle figure professionali dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogista sono stati anche i commi specifici, dal 594 al 601, inseriti nella Legge di Bilancio 205/2017 che sanciscono le caratteristiche di questi professionisti, gli ambiti di intervento (successivamente estesi con la Legge 145/2018) e il percorso universitario con cui si può ottenere il titolo specifico.

Rispetto al ruolo dell'educatore, Mortari (2003) ritiene che l'individuo acquisti coscienza di sé e del mondo quando si dedica a riflettere su ciò che accade per cercarne il significato, ciò consentendo di apprendere dall'esperienza.

Tornando alla sopra citata necessità di tenere saldamente unite la teoria e la pratica, nella formazione universitaria, nel nostro specifico dell'educatore socio-professionale e del pedagogista, il tirocinio curricolare riveste un'importanza significativa, perché rappresenta un luogo intermedio e un ponte tra il sapere teorico e la prassi concreta (Potestio, 2020). Il tirocinio curriculare va considerato un canale privilegiato per l'ingresso degli studenti nel mercato del lavoro e per la promozione del *Lifelong, Lifewide e Lifedeep Learning*, che rappresenta una necessità da non poter rimandare (Commissione Europea, 2020).

La proposta formativa del tirocinio consente di creare una circolarità teoria-prassi-teoria (Tramma, 2014) oggi necessaria, viste le emergenze educative della società globalizzata e digitalizzata (Aleandri, 2011, 2020) che conducono a un continuo ripensamento della competenza pedagogica insita nelle pratiche educative che, proprio per poter essere ripensata e riformulata in maniera puntuale, deve mantenere unite, sempre, la teoria e la pratica (Milani, 2020). E questo è ancora più urgente quando si tratta di emergenze (Ulivieri, 2018), in quanto la pedagogia è chiamata a dimostrare ancora di più il suo carattere flessibile, critico e riflessivo (Aleandri, 2021).

L'educatore riflessivo acquisisce con la pratica la consapevolezza epistemica, che non è infatti innata (Freire, 1985), ma va esercitata sul campo e attraverso il lavoro concreto, indispensabile per la risoluzione di esigenze e realtà in cui la teoria risulterebbe debole e non sufficiente (Premoli and Simeone, 2019) e per lo sviluppo, alla luce di un'autentica libertà, della propria autonomia e, quindi, all'estrinsecazione del sé (Margiotta, 2015).

ISSN: 2039-4039

La tematica del *learning by doing* entra nel lessico e dibattito pedagogico già nel secolo scorso con le teorie di Dewey (2014) e Piaget (2016), secondo cui l'esperienza è il punto di partenza di ogni insegnamento, perché ogni individuo, considerato come un 'organismo' attivo, è in grado di adattarsi all'ambiente che lo circonda, ma soprattutto è capace di apprendere attraverso i processi di assimilazione e di accomodamento. L'attività della mente umana è sempre dinamica e mai statica proprio perché è sempre tesa verso ciò che percepisce e ciò di cui non si fa esperienza non ha un alto valore cognitivo e non produce apprendimento (Bruner and Porath, 2000).
La pedagogia, infatti, si conferma come una scienza che va oltre il sapere perché è legata all'agire, perché è in grado di sviluppare e predisporre modelli teorici di riferimento che sono costantemente in relazione al fatto educativo.
E, proprio in base a questo aspetto esperienziale, progetta e ri-progetta fini e valori contestuali pienamente consapevole del complesso bagaglio implicito nel suo sapere.
Pertanto, il sapere educativo al suo interno è sia educazione sia istruzione sia formazione e grazie a questa tridimensionalità riesce a fronteggiare le sfide educative in continuo cambiamento e a permettere all'individuo di divenire autonomo e di realizzarsi secondo il contesto proprio di riferimento (Loiodice, 2019).
L'apprendimento attraverso la pratica, ossia il *learning by doing* descritto sopra, avviene attraverso l'esperienza, ma non può avvenire a sé stante, va affiancato dal *learning by thinking* (Dewey, 1933; Freire, 2014) e quindi dalla pratica riflessiva e sostenuta anche dall'importanza della metacognizione e del *cooperative learning*. Quest'ultimo favorisce l'esperienza sociale che è la base dell'esperienza propriamente intesa (Dewey, 1965) grazie alla presenza della comunità e al confronto (Freire,1971). Inoltre, è opportuno richiamare la teoria dell'apprendimento trasformativo che avviene attraverso «quel processo con cui trasformiamo le cornici di riferimento che percepiamo come problematiche (atteggiamenti e abitudini mentali, prospettive di significato) per renderle più inclusive, aperte, riflessive e capaci di discriminare e cambiare» (Mezirow 2016, p. 101). Secondo questa teoria, quindi, sono tali cornici che influenzano il nostro agire spingendo le persone a trasformare le proprie prospettive di significato compiendo una riflessione critica su di sé. Pertanto, l'apprendimento trasformativo è un processo di chiarificazione e l'esperienza ne rappresenta un campo fertile (Kolb, 1984) per insegnare e apprendere le modalità di sviluppo (Taylor and Mezirow, 2009). È necessario, però, che intervenga anche la riflessione critica perché la sola riflessione non si traduce in un apprendimento trasformativo (Brookfield, 2000).

ISSN: 2039-4039

Progetto di ricerca esplorativa

Alla luce dei mutamenti sociali, economici, culturali che hanno trasformato situazioni di vita, di lavoro, di studio è aumentata a dismisura la consapevolezza che la formazione continua e l'apprendimento permanente siano strumenti indispensabili per resistere in una società cosiffatta e raggiungere livelli di benessere congrui all'esistenza di ogni individuo.
Il progetto di ricerca esplorativa che è stato condotto e che verrà qui presentato e analizzato nasce proprio dall'esigenza di comprendere, sulla base delle competenze nuove e essenziali per l'attualità ma soprattutto per il prossimo futuro, il livello di consapevolezza di studenti universitari di area educativa e pedagogica in merito all'esperienza pratica, e quindi alle competenze aggiuntive rispetto alle conoscenze teoriche, che hanno appreso durante gli anni di studio attraverso il tirocinio.
Con l'intento di fornire un contributo ulteriore alla riflessione sull'importanza dell'esperire nelle professioni educative, pertanto, saranno riportati e discussi di seguito i dati che hanno avuto come focus specifico il tirocinio curriculare all'interno dei corsi di laurea triennale e magistrale per educatore e pedagogista presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Durante la formazione universitaria, è di fondamentale importanza l'esperienza formativa del tirocinio che rende possibile la messa in opera di quanto appreso negli anni di studio e permette allo studente di sperimentate metodologie e buone prassi in linea con la realtà educativa in cui il tirocinio viene svolto.
Il fine del progetto di ricerca esplorativa è anche promuovere una riflessione e presa di coscienza tra gli studenti circa le opportunità di realizzare un ponte/collegamento tra le dimensioni teorica e pratica della formazione e del lavoro educativo. L'obiettivo principale del tirocinio, infatti, è non soltanto la sperimentazione del ruolo educativo e pedagogico in sé, ma anche la possibilità di consentire a ogni studente di comprendere, attraverso l'esercizio, le modalità e le strategie migliori per la propria professione di educatore o pedagogista.

Obiettivi generali e specifici

Obiettivo generale della ricerca è quello di conoscere il livello di consapevolezza sul ruolo e funzioni offerte dal tirocinio curriculare universitario e, al contempo, sensibilizzare e educare alla riflessione/curiosità/motivazione a apprendere in merito alla

ISSN: 2039-4039

pratica/esperienza del tirocinio stesso, alla sua importanza insita nelle funzioni che svolge e negli obiettivi che permette di realizzare.
Tra gli obiettivi specifici vi sono:
- analizzare la quantità e la qualità delle occasioni di esperienza sul campo con un focus sulla pratica del tirocinio;
- conoscere il livello di consapevolezza sulla valenza formativa del tirocinio per la formazione dell'educatore e del pedagogista;
- verificare il livello di consapevolezza in merito al legame teoria/prassi attraverso il tirocinio.

Partecipanti, strumenti e metodologia

I partecipanti all'indagine esplorativa sono stati 64 studenti universitari frequentanti il corso di Laurea triennale in Scienze dell'educazione L-19 e il corso di Laurea magistrale in Scienze pedagogiche e Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua LM-85/LM-57 presso l'Università degli Studi Roma Tre.
L'intero campione di riferimento è composto da donne. Le partecipanti del corso triennale sono il 64%, a fronte del 36% di studentesse iscritte al corso magistrale.
L'età media delle studentesse del corso triennale è di 25 anni (con un range di età compreso tra i 19 e i 28 anni) mentre l'età media delle studentesse del corso magistrale è di 37,5 anni (con un range di età compreso tra i 29 e i 58).
Lo strumento utilizzato per condurre l'indagine è stato un questionario a risposte chiuse e aperte compilabile online su Google Moduli. Gli item hanno indagato le seguenti aree: tesi di laurea, tirocinio, scrittura e scrittura scientifica e Ricerca. In questo articolo, si è scelto di descrivere e analizzare gli item relativi all'area specifica dedicata al tirocinio formativo.
La metodologia utilizzata è stata di tipo misto quanti-qualitativo. Per quanto riguarda la metodologia qualitativa, è stato utilizzato un modello originale (Aleandri, 2012) basato sulla *Grounded Theory* (Glaser and Strauss, 2017), che consente di analizzare i fatti così come si configurano e andare in profondità nella conoscenza dei soggetti coinvolti.
Si precisa che la ricerca è stata svolta nel primo semestre dell'anno accademico 2021-2022 e pertanto i dati ottenuti vanno considerati tenendo conto del periodo e contesto in cui è stata svolta.

ISSN: 2039-4039

Risultati

Nella tabella sottostante (tab. 1), sono riportati i principali risultati ottenuti dagli studenti della triennale e della magistrale rispetto agli item del questionario riguardanti il tirocinio:

Tabella 1 – Risultati questionario: area tirocinio

	L-19 %*	LM-57 LM-85 %*
Hai effettuato il tirocinio?		
No	90	80
Sì	10	20
Se sì, quale/i tipologia/e di tirocinio hai scelto?		
Asilo nido	100	
Ambito orientamento/risorse umane		100
Descrivi la tua esperienza di tirocinio, in particolar modo se e come ti ha stimolato/formato alla ricerca.		
Il tirocinio è svolto in una struttura privata. Lo stimolo alla ricerca può essere riscontrato nelle attività di osservazione, affiancamento di personale già formato, lettura del progetto scolastico.	50	50
Svolgere in pratica attività che poi in futuro si andranno a svolgere per lavoro è stato interessante, formativo e ha permesso di capire se davvero quello rappresenta il lavoro a cui auspicano.	50	25
Azienda di famiglia-lavoro in ufficio		25
Descrivi la tua esperienza di tirocinio durante il Corso di studi magistrale, in particolar modo se e come ti ha stimolato/formato alla ricerca		
Formato alla ricerca in senso specifico no. È stata, ed è, un'ottima occasione di crescita personale e professionale		100
Hai coniugato l'esperienza di tirocinio con il lavoro di Tesi triennale? Descrivi		
No	100	40
Sì		60

ISSN: 2039-4039

Hai coniugato o coniugherai l'esperienza di tirocinio con il lavoro di Tesi magistrale? Descrivi		
Non so, spero di sì		50
No		25
Sì		25
Ritieni che il tirocinio abbia rappresentato un'occasione di ricerca importante per la tua tesi?		
È servito per conoscere una pratica che non si conosceva (come il caso della pet therapy)		35
Non particolarmente	50	35
Lo credo fortemente	50	30
La valenza euristica, insita nel professionista educativo, necessita di lavorare sul "campo" in considerazione delle nuove esigenze educative. Quali attività sul campo in ambito educativo hai svolto? Descrivi		
Tirocinio	50	33
Nessuna	18	67
Responsabile in ambito ricreativo e turistico	16	
Pedagogia sperimentale	16	
La valenza euristica, insita nel professionista pedagogista/formatore, necessita di lavorare 'sul campo'. Tu hai svolto attività di ricerca e/o intervento sul campo in ambito educativo/pedagogico/formativo durante il corso di studi magistrale?		
No		67
Corsi di formazione su determinate tematiche proposte dalla società/ente per cui lavoro (ambito educativo-nido).		33
Hai partecipato a esperienze basate sul diretto coinvolgimento di ogni partecipante (quindi anche te) in progetti di ricerca-azione che esulano da percorsi di insegnamento o tesi/tirocinio ma fortemente collegati ai bisogni della comunità/enti locali o di tipo lavorativo?		
No	84	50
Sì	16	50

* Le percentuali si riferiscono al totale di coloro che hanno risposto agli specifici items.

ISSN: 2039-4039

Discussione

Relativamente al corso di laurea triennale, per quanto attiene alla prima domanda loro posta in relazione alla tematica del tirocinio, emerge che solo il 10% delle studentesse (che frequentano già il terzo e ultimo anno di corso) lo ha già svolto, mentre il 90% non lo ha ancora svolto. La stessa domanda posta alle studentesse del corso magistrale fa emergere che, anche in questo caso, la percentuale maggiore, con un totale di 80% di risposte, scrive «No» e solo il 20% scrive di aver già sostenuto il tirocinio.
Alla domanda successiva, quando si chiede «Se sì, quale/i tipologia/e di tirocinio hai scelto?» il 100% di coloro che hanno risposto a questo quesito, tra le studentesse della triennale, fa riferimento al tirocinio svolto all'interno di asili nido privati, mentre il 100% di coloro che hanno risposto a questo quesito, tra le studentesse della magistrale, cita l'ambito dell'orientamento e delle Risorse umane.
Differenti sono invece le risposte ottenute all'item «Descrivi la tua esperienza di tirocinio triennale, in particolar modo se e come ti ha stimolato/formato alla ricerca», di cui un 50% delle studentesse triennali che hanno già svolto il tirocinio (10% dei partecipanti) dichiara di averlo svolto presso una struttura privata in cui lo stimolo alla ricerca può essere riscontrato essenzialmente nelle attività di osservazione, affiancamento di personale già formato in ambito educativo per i servizi 0-6 anni, lettura del progetto scolastico. L'altra metà, invece, sostiene che sperimentare nella pratica attività che poi in futuro si andranno a svolgere per lavoro è stato interessante, formativo e ha permesso di capire se davvero quello rappresenta il lavoro che auspicano di intraprendere. La coorte magistrale fornisce risposte simili in riferimento al loro ciclo di studio precedente (triennale): il 50% lo ha svolto presso un asilo nido in cui ha imparato il lavoro di squadra e i rapporti con le colleghe e a confrontarsi con le altre educatrici per discutere, valutare, unire diversi punti di vista. Un 25% cita sempre l'asilo nido, ma spiegando che è stato di aiuto a capire i bisogni dei bambini, stimolato alla creatività. Il restante 25% fa riferimento all'azienda di famiglia e di avere svolto lavoro di ufficio (*sic*!).
Alle studentesse magistrali quando si chiede «Descrivi la tua esperienza di tirocinio durante il Corso di studi magistrale, in particolar modo se e come ti ha stimolato/formato alla ricerca» il totale delle studentesse che ha risposto (il 20% della coorte magistrale) sostiene di «non aver effettuato esperienze di tirocinio che hanno formato esplicitamente alla ricerca ma, sicuramente, il tirocinio ha rappresentato un'ottima occasione di crescita personale e professionale».
L'attività del tirocinio, oltre ad essere stata già svolta solo in un ristretto numero di casi per entrambi le coorti analizzate, risulta essere concepita come un'attività a sé stante nel

ISSN: 2039-4039

percorso formativo universitario: alla domanda se «Hai coniugato l'esperienza di tirocinio con il lavoro di Tesi triennale? Descrivi» tutte le studentesse del corso triennale che hanno frequentato il tirocinio (10%) hanno risposto «No». Invece, possiamo notare che per il 60% delle studentesse del corso magistrale il tirocinio è stato coniugato all'attività di tesi, in quanto riportano che: l'esperienza di tirocinio è stata utilizzata, ad esempio, per descrivere il percorso di pet therapy con i bambini della materna, oppure perché hanno imparato, tramite il tirocinio, metodi di osservazione e orientamento che hanno posto le basi per l'argomento di tesi, così come, ad esempio, l'attività di lettura di fiabe ai bambini. Il restante 40% risponde, invece, di non aver coniugato il tirocinio alla tesi di laurea triennale. Alla medesima domanda ma in riferimento al percorso di laurea magistrale, si nota che il 50% ha ancora idee confuse ma perché non ha ancora svolto il tirocinio, infatti, rispondono con «Non so, spero di sì»; il 25% risponde «No» e l'altro 25% «Sì». Queste percentuali suggeriscono che durante gli anni di studio magistrale si acquisisce maggiore consapevolezza, nello specifico in merito all'importanza del tirocinio inteso come esperienza sul campo, di approfondimento e sperimentazione di pratiche, metodologie nuove da apprendere e su cui riflettere attraverso l'elaborazione della tesi di laurea.

Alla domanda successiva «Ritieni che il tirocinio abbia rappresentato un'occasione di ricerca importante per la tua tesi?» una metà delle studentesse del corso triennale che lo ha effettuato risponde «Non particolarmente», mentre l'altra metà fornisce una risposta diametralmente opposta scrivendo «Lo credo fortemente». La coorte della magistrale in riferimento al tirocinio della triennale spiega che, nel 35% dei casi è servito per conoscere una pratica che non si conosceva (come, ad esempio, la *pet therapy*).

Un altro 35% sostiene che, al contrario, il tirocinio non ha rappresentato un'occasione di ricerca e il restante 30% afferma di sì spiegando che è stato utile perché le metodologie studiate per la tesi di laurea sono state poi utilizzare nel mondo del lavoro.

Alla domanda «La valenza euristica, insita nel professionista educativo, necessita di lavorare sul campo in considerazione delle nuove esigenze educative. Quali attività sul campo in ambito educativo hai svolto? Descrivi», inaspettatamente, il 50% della coorte triennale cita l'attività di tirocinio e solo una minima parte risponde «Nessuna» (18% di risposte), il 16% risponde con «Responsabile in ambito ricreativo e turistico» e il restante 16% nomina la disciplina Pedagogia sperimentale. La coorte magistrale invece, sempre in riferimento al percorso di studio triennale, sostiene che nel 67% dei casi non ha svolto alcuna attività sul campo in ambito educativo e solo il 33% scrive di aver utilizzato un metodo di osservazione, partecipazione e annotazione delle attività svolte durante il periodo del tirocinio all'interno dell'asilo. La medesima domanda, posta in riferimento al

ISSN: 2039-4039

corso di laurea magistrale cui sono iscritte, ottiene ancora un 67% di risposte negative e solo il 33% fa riferimento a corsi di formazione su determinate tematiche proposte dall'ente/società per cui lavorano (ambito educativo-nido).
All'ultimo item «Hai partecipato a esperienze basate sul diretto coinvolgimento di ogni partecipante (quindi anche te) in progetti di ricerca-azione che esulano da percorsi di insegnamento o tesi/tirocinio ma fortemente collegati ai bisogni della comunità/enti locali o di tipo lavorativo?» si nota che l'84 % della coorte triennale risponde «No» e solo il 16% «Sì», mentre il 50% delle studentesse magistrali risponde con «No», ma l'altro 50% risponde «Sì».

Riflessioni conclusive

Una comunità educante autentica (Aleandri, 2017) pone le sue basi su un'educazione che si realizza sin dall'infanzia, concepita anche come "investimento" per la futura età adulta in ambito formativo, personale-sociale e lavorativo (Eurydice, 2021).
Lo sviluppo professionale dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogista si basa non soltanto sulla formazione iniziale bensì deve essere concepita come formazione in prospettiva *Lifelong, Lifewide* e *Lifedeep Learning* e come educazione continua.
Il *lockdown* per la pandemia da Covid-19 ha modificato il tradizionale svolgimento delle prassi educative non solo per gli studenti ma anche per il personale, tra cui gli educatori e pedagogisti, producendo una sorta di "digitalizzazione della relazione" che ha reso difficile l'esperienza sul campo, in un momento in cui, paradossalmente, è risultata essere più necessaria, utile, efficace. Con la successiva ripresa delle attività in presenza, il mondo intero, compreso il settore educativo, ha dovuto fare i conti con realtà nuove, diverse, nuovi bisogni e problematiche più accentuate: l'educazione ha percepito come obsoleti alcuni suoi punti di riferimento rendendosi conto che l'attualità va affrontata con flessibilità, capacità di adattamento e coraggio nel riprogettare gli orizzonti di senso. Ecco perché si necessita del prezioso contributo dell'esperienza concreta, della pratica, della messa in opera di teorie acquisite "sui libri" al fine di verificarle e eventualmente ripensarle, modificarle, ricostruirle, riadattarle: il tirocinio in ambito educativo è lo strumento che permette questa necessaria circolarità tra teoria e prassi. È sul tirocinio che i Corsi di Laurea in ambito educativo e pedagogico possono contare anche ai fini di creare un dialogo/ponte con la formazione continua. Oggi, e in futuro ancor di più, si rivela necessario promuovere strategie innovative e una pratica *evidence-based*. Il tirocinio consente di formare educatori e pedagogisti in conoscenze e competenze teorico-pratiche, ma anche in preziose competenze trasversali e nelle *soft skills*. I

ISSN: 2039-4039

mutamenti delle società contemporanee sottolineano con vigore la necessità di far fronte a bisogni educativi e formativi a tutte le età e dimensioni della vita, ma ancora di più durante la vita professionale/lavorativa sotto forma di educazione continua. La pandemia da Covid-19 ha ancor più accelerato le dinamicità dell'oggi e le esigenze educative e formative si sono fatte ancora più urgenti nonché complesse. È all'interno di questo panorama, pertanto, che il *Lifelong, Lifewide* e *Lifedeep Learning* e *Education* e l'educazione continua assumono un'importanza fondamentale per il benessere sostenibile individuale e sociale (Aleandri, Llevot and Bernad, 2021).

Proposte e prospettive pedagogiche

Partendo da una generale scarsa consapevolezza, soprattutto tra gli studenti della triennale, in merito alle opportunità di sviluppare competenze di ricerca attraverso le funzioni che può assolvere il tirocinio per coniugare teoria e pratica, proponiamo innanzitutto una maggiore in/formazione specifica prima che questo venga effettuato. Il ruolo della pedagogia, in questo contesto formativo, consiste, infatti, in primis nella diffusione di consapevolezza della centralità della pratica nelle professioni dell'educatore e del pedagogista.
Pertanto, proponiamo anche di potenziare le occasioni di riflessione e conoscenza delle possibilità offerte allo studente per intraprendere percorsi di tirocinio curriculare in modo consapevole e strutturato, sin dal primo anno di università.
Inoltre, si propone anche di:
- valorizzare la figura del Responsabile del tirocinio per ogni corso di laurea;
- incrementare il dialogo tra università e strutture convenzionate per lo svolgimento del tirocinio;
- potenziare la riflessione durante la fase di scrittura della relazione di tirocinio (scrittura come riflessione e maggior orientamento).
In ambito educativo la pratica/esperienza permette, anche, all'educatore/pedagogista di lavorare e sperimentare l'empatia (Aleandri, 2017; Cambi, 2012) che è una componente determinante nella cura dell'altro. Quando si manifesta in maniera positiva, infatti, diventa importante fattore costitutivo del rapporto formativo, vera e propria categoria pedagogica che orienta l'azione formativa della dimensione dell'esistenza autentica (Bellingreri, 2006).
Il tirocinio va valorizzato considerandolo non come fase disgiunta dallo studio teorico universitario, bensì come prezioso strumento in grado di ottimizzare la spendibilità delle conoscenze acquisite nel concreto, nell'esperienza della messa in pratica permettendo

ISSN: 2039-4039

all'educatore di procurarsi quel bagaglio di competenze che renderanno la sua professione maggiormente riconosciuta e apprezzata. Inoltre, contribuirà a renderlo capace di rispondere ai quesiti, bisogni e scenari in continua evoluzione.
L'indagine esplorativa condotta denota, purtroppo, una poca consapevolezza della pratica del tirocinio facendolo presupporre come un obbligo formativo necessario per acquisire tutti i crediti formativi universitari (CFU) necessari al conseguimento del titolo di laurea. Il tirocinio sembra essere, sempre stando alle risposte fornite dalle studentesse, lontano dall'essere concepito come un'esperienza formativa capace di stimolare curiosità e motivazione alla ricerca e/o aggiornamento delle competenze. Per quanto concerne il corso di laurea triennale, questo viene svolto nella maggior parte dei casi all'interno di asili nido privati, dove ci si adatta alla routine della struttura senza apportarvi metodologie da sperimentare o progetti proposti ad hoc.
Ad oggi è impossibile, come detto in precedenza, ipotizzare pratiche e modalità di organizzazione e gestione di ciò che ci circonda in un'ottica di staticità e il tirocinio è uno degli ambiti che ha subìto trasformazioni notevoli soprattutto recentemente, cui la pedagogia ha offerto strategie e modalità nuove, istituendo, ad esempio, nel periodo di rigido lockdown, il tirocinio a distanza.
Si è trattato di una forma di tirocinio innovativo e sperimentale perché svolto in modalità online attraverso proposte di *mentoring* e *coaching*, individuali e di gruppo, e l'analisi degli elaborati prodotti dagli studenti. Questa nuova modalità ha stimolato nuove competenze affini e necessarie alla ricerca e la riflessione personale.
In conclusione, la pedagogia ha il compito di formare, mantenendo sempre il fine ultimo dell'educazione integrale della persona, alle nuove competenze oggi richieste nel mondo del lavoro, in linea con gli studi più recenti condotti dai maggiori organismi internazionali e, anche, di prevedere quelle che verranno richieste in un futuro prossimo e sviluppare la *learning attitude* attraverso il dialogo continuo tra teoria e prassi in una prospettiva di educazione permanente e continua.

GABRIELLA ALEANDRI
Roma Tre University

CHIARA FIORENTINI
Roma Tre University

ISSN: 2039-4039

Bibliografia

Alberici C., Catarsi V., Colapietro and Loiodice I. (2007). *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua.* Milano: Franco Angeli.
Aleandri G. (2007). Lifelong learning nell'era della globalizzazione. In C. Scaglioso, *Per una paideia del terzo millennio*. (Vol. 2). Roma: Armando Editore.
Aleandri G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando Editore.
Aleandri G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando Editore.
Aleandri G. (2017). *Con-passione: nuovi orizzonti e prospettive in pedagogia delle relazioni*. Roma: Armando Editore.
Aleandri G. and Russo V. (2017). L'autobiografia come metodo educativo, auto educativo e di ricerca nella prospettiva del «lifelong learning»: progetto per una indagine esplorativa. In *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*. (16), (pp. 295-316).
Aleandri G. (ed.). (2019). *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*. Roma: Roma Tre Press.
Aleandri G. (2021). Editoriale. La versatilità della pedagogia / pedagogia della versatilità. *Bollettino dell'AS.PE.I.,* 190, 1-4.
Aleandri G. and Refrigeri L. (2021). Economic and Financial Education for a Global and Sustainable Citizenship and Lifelong Learning. In: *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education".* Vol. I - Citizenship, Work and The Global Age (pp. 259-270). Roma: Associazione "Per Scuola Democratica".
Aleandri G., Llevot Calvet N. and Bernad Cavero O. (eds.) (2021). *Experiencias y aprendizajes a lo largo de la vida. Italia y España*. Lleida: Edicions i Publicacions de la Universitat de Lleida.
Aleandri G. (2022). Adult education, education policies and lifelong learning during and beyond the Covid19 pandemic. In: *INTED2022 Conference Proceedings* (pp. 9041-9048). Valencia: IATED Academy.
Aleandri G. and Fiorentini C. (2022). Pedagogical strategies and educational policies for equity and inclusion. In: *INTED2022 Conference Proceedings.* (pp. 9058-9066). Valencia: IATED Academy.
Bauman Z. (2000). *Modernità Liquida*. Bari: Laterza
Bellingreri A. (2006). *Il superficiale, il profondo: saggi di antropologia pedagogica*. Milano: Vita e Pensiero.
Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
Bertagna G. (2016). Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro. In: *Formazione, Lavoro, Persona.* 18, 117-142.
Brookfield S. (2000). Transformative learning as ideology critique. In: J. Mezirow *et al.* (Eds.) *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
Bruner J. and Porath M. (2000). The culture of education. In *Canadian Journal of Education.* 25(2), 236.
Calaprice S. (2016). L'Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze. In *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di scienze dell'educazione e della formazione.* 14(3), 319-334.
Cambi F. (2012). Il "dono" nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle. In *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*. 15(1), 241-242.
Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C. and Muzi M. (2014). *Le professionalità educative. Tipologie, interpretazione e modello.* Roma: Carocci Editore.
Commissione Europea (2020). *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza. Comunicazione della commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni*. Bruxelles https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN
Dewey J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.

ISSN: 2039-4039

Dewey J. (1965). *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*. Tr. it. Firenze: La Nuova Italia.
Dewey J. (2014). *Esperienza e Educazione.* Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
Di Rienzo P. (2013). Lifelong learning e Università. Saperi taciti e nuove transizioni in età adulta. In *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*. 5(5), 122-131.
Eurydice (2021). *Lifelong learning strategy*. Retrieved from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice
Fook J. and Gardner F. (2007). *Practicing critical reflection: A resource handbook.* Midenhead: Open University Press.
Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Tr. it. Milano: Mondadori.
Freire P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Westport (CT): Bergin & Garvey Publishers.
Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*. Tr. it. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
Glaser B.G. and Strauss A (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Tr. it. Roma: Armando Editore.
Kolb D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: Franco Angeli.
Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione.* Roma: Carocci Editore.
Mencarelli M. (1964). *Educazione permanente.* Brescia: La Scuola.
Mencarelli M. (1970). *La struttura del discorso pedagogico, Pro-Manuscripto*. Arezzo.
Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Milani L. (2020). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
Morin E. (2020). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci Editore.
OECD (2019). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*. In: OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en
OECD (2020). *OECD Digital Economy Outlook 2020*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: https://doi.org/10.1787/bb167041-en
OECD (2021a). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life.* Paris: OECD Publishing. Retrieved from: https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en
OECD (2021b). *AI and the Future of Skills*, Volume 1: *Capabilities and Assessments, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: https://doi.org/10.1787/5ee71f34-en
OECD (2021c). *Education at a Glance 2021*: *OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2021. Retrieved from: https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en
OECD (2021d). *Adult Learning and Covid-19: How much Informal and Non-Formal Learning are Workers Missing? Tackling Coronavirus (COVID-19): Contributing to a Global Effort*. Paris: OECD.
Perrillo P. (2014). L'approccio educativo transazionale. In: E. Corbi, P. Perrillo. *La formazione e il "carattere pratico della realtà"*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Piaget J. (2016). *L'epistemologia genetica*. Tr. it. Roma: Edizioni Studium.
Potestio A. (2019). Il tirocinio come metodo per l'alternanza formativa. In *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 264-273.
Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico.* Roma: Edizioni Studium.
Premoli S. and Simeone D. (2019). Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. In *Annali online della didattica e della formazione docente.* 11(18): 221-234.
Riva M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. In *Pedagogia oggi*. 16(1).
Santomauro G. (1967). *Per una pedagogia in situazione*. Brescia: La Scuola.

ISSN: 2039-4039

Taylor E. and Mezirow J. (Eds.) (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education.* San Francisco: Jossey-Bass.
Tomarchio M. (2015). L'asse natura-cultura nella teoria e nella pratica educativo-didattica. In *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di scienze dell'educazione e della formazione. 13*(1), 33-44.
Tramma S. (2014). Tirocinio. In Brandani W., Tramma S. (diretto da). *Dizionario del lavoro educativo*. pp. 387-389. Roma: Carocci Editore.
Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.
Ulivieri S. (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa Multimedia.
UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* Paris: UNESCO. Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124?locale=en
UNESCO Institute for Lifelong Learning (2021). *Global Network of Learning Cities*. Paris: UNESCO. Retrieved from: https://uil.unesco.org/lifelong-learning/l

ISSN: 2039-4039

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno XII – n. 37

Microcredential e lifelong learning: una riflessione pedagogica

Microcredential and lifelong learning: a pedagogical reflection

BARBARA BRUSCHI, MANUELA REPETTO, MELANIA TALARICO*

In response to the crisis generated by the Covid-19 pandemic, the European Commission has implemented a series of actions focused on inclusion, on the creation of new jobs, but above all on the acquisition of basic skills for life and work by all citizens. The aim is to foster social, economic and political development, but above all to enable everyone to find his place in society and at work.
The Commission has therefore proposed a European Skill Agenda and has indicated that continuity between school, university and the world of work is the best way to encourage the acquisition of the knowledge and skills that are indispensable in today's world, especially among young people.
This contribution focuses on microcredentials as a tool for the flexibilisation of learning processes and professional updating. In the first part, the theme of microcredentials and their relationship with the university and the world of work is explored. In the second part, an attempt is made to define the role of schools, universities and pedagogy in this context which risks marginalising didactic-educational reflection.

KEYWORDS: *HIGHER EDUCATION, MICROCREDENTIAL, SKILLS, UPSKILLING, RESKILLING, LIFELONG LEARNING*

In risposta alla crisi generata dalla pandemia di Covid-19 la Commissione Europea ha messo in atto una serie di azioni focalizzate sull'inclusione, sulla creazione di nuovi posti di lavoro, ma soprattutto sull'acquisizione di competenze fondamentali per la vita e per il lavoro da parte di tutti i cittadini. Lo scopo è quello di favorire lo sviluppo sociale, economico e politico, ma soprattutto permettere a tutti di trovare la collocazione adeguata sia nel contesto sociale sia in quello professionale.

* Pur trattandosi di un lavoro condiviso, si possono attribuire a Barbara Bruschi i paragrafi: Un quadro europeo; Scuola, Università e lavoro un'incerta alleanza? a Manuela Repetto il paragrafo Le microcredential: uno strumento dinamico per la formazione lungo tutto l'arco della vita; a Melania Talarico il paragrafo Certificazione delle competenze e microcredential.

ISSN: 2039-4039

La Commissione ha dunque proposto una agenda delle competenze ritenute fondamentali per tutti e ha indicato nella continuità tra scuola, università e mondo del lavoro la via privilegiata per favorire, soprattutto nei più giovani l'acquisizione di quelle conoscenze e competenze indispensabili nella realtà attuale.
Il presente contributo si concentra sulle *microcredential* come strumento per la flessibilizzazione dei processi di apprendimento e di aggiornamento professionale. In una prima parte, si approfondisce il tema delle *microcredential* e il loro rapporto con l'università e il mondo del lavoro. Nella seconda parte si cerca di definire il ruolo della scuola, dell'università e della pedagogia in questo contesto che rischia di marginalizzare la riflessine didattico-educativa.

Un quadro europeo

Sono circa trent'anni che in Europa si insiste sul ruolo fondamentale dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. A partire dal Libro bianco su Istruzione e Formazione[1], la Commissione Europea e la maggior parte delle istituzioni europee hanno reiteratamente ribadito come, nella società della conoscenza, il processo di apprendimento non possa rimanere circoscritto al solo periodo scolastico. I costanti mutamenti del sapere, l'evoluzione tecnologica, così come le variazioni di carattere socio-demo-antropologico impongono una costante rivisitazione e un permanente aggiornamento dei saperi personali. Questi saperi non riguardano solo il mondo professionale, ma l'ampio spettro di conoscenze e competenze necessarie per vivere in forma inclusiva la realtà contemporanea.
Se ripercorriamo il periodo che va dal Dopoguerra ad oggi possiamo individuare alcuni fattori che hanno contribuito in modo particolare alla definizione del panorama attuale per quanto attiene il rapporto tra formazione iniziale, mondo del lavoro e aggiornamento. Di seguito ne citeremo alcuni, consapevoli di non essere esaustivi e di porre il focus esclusivamente sugli aspetti riconducibili all'area pedagogica.
a) Formazione a distanza. Nel 1951 Vittorio Veglia fonda La Scuola Radio Elettra con l'obiettivo di offrire ai giovani, appena tornati dalla guerra, la possibilità di acquisire quelle competenze tecniche sempre più richieste dal mondo del lavoro. Gli Anni Cinquanta vedono il diffondersi delle tecnologie elettroniche e la conseguente richiesta di professionisti capaci di assistere gli acquirenti e di intervenire in caso di guasto. Come sappiamo la Scuola rappresenta uno dei primi e forse più virtuosi esperimenti di didattica a distanza, ma soprattutto è tra le prime esperienze di formazione e aggiornamento

ISSN: 2039-4039

professionale rivolte a coloro che, per vari motivi, non sono nella condizione di tornare sui banchi di scuola. L'avvento delle tecnologie digitali e la diffusione di Internet hanno consolidato la didattica a distanza[2] e, come sappiamo, generato le condizioni per una vera e propria rivoluzione nel mondo del training.

b) Iper specializzazione e obsolescenza dei saperi. Nell'arco di un tempo tutto sommato ridotto, le conoscenze in qualsiasi ambito hanno raggiunto livelli molto alti di complessità determinando, com'è noto, una parcellizzazione dei saperi e una iperspecializzazione. Parallelamente, l'avanzamento della ricerca scientifica ha determinato e continua a determinare una rapida obsolescenza delle conoscenze e la conseguente richiesta di aggiornamento professionale. Oggi, a differenza di un tempo non molto lontano, gli interventi formativi sono frequenti, basati su unità minime di contenuto e, spesso, erogati online. Anche per questo negli ultimi decenni abbiamo assistito alla nascita e all'affermarsi di varie piattaforme dedicate alla formazione online (Coursera[3], edX[4], EduOpen[5], ecc) con un'offerta capace di coprire praticamente ogni area di competenza. Come vedremo, esse hanno contribuito in maniera significativa all'innovazione della didattica, favorendo la nascita di soluzioni particolarmente flessibili e funzionali alle realtà attuali. A dimostrazione di quanto sia pressante la necessità di nuove competenze professionali, nel 2020 la Commissione Europea ha varato un piano quinquennale[6] per aiutare i soggetti pubblici e privati a sviluppare le proprie competenze. L'Agenda si articola in 12 azioni organizzate attorno a quattro blocchi principali. Il primo, è finalizzato a riunire le forze presenti in Europa per meglio raggiungere gli obiettivi. In questo ambito, è stato lanciato il Pact for skills[7], un piano per lo sviluppo delle competenze nell'area europea. Le organizzazioni pubbliche e private sono state invitate ad investire concretamente in azioni di upskilling e reskilling dei cittadini. Il secondo blocco include le azioni per garantire alla maggior parte delle persone le competenze necessarie per trovare lavoro. Il terzo comprende le azioni volte a sostenere le persone nei loro percorsi di lifelong learning. Tra le diverse azioni comprese nel terzo blocco troviamo l'azione 10 relativa alle microcredential le quali, come vedremo in seguito, costituiscono il focus del presente contributo. L'ultimo blocco è dedicato agli investimenti necessari per garantire che le azioni previste possano essere concretamente realizzate.

c) L'ultimo fattore, non certo per importanza, riguarda la costruzione di un quadro europeo di interventi[8] rivolti al potenziamento delle università e dei contesti formativi per garantire uno sviluppo più inclusivo e sostenibile dei paesi membri. Obiettivo dello Spazio europeo dell'istruzione è creare sinergie tra l'Agenda europea delle competenze e lo Spazio europeo della ricerca per fondare sulla conoscenza per tutti i cittadini la ripresa degli Stati membri.

ISSN: 2039-4039

La situazione di crisi socioeconomica generata dalla Pandemia di Covid-19 ha imposto delle azioni rivolte in particolare a coloro che, durante il periodo pandemico, hanno dimostrato maggiore fragilità sul piano delle life skills e delle competenze professionali. Il quadro europeo è particolarmente significativo in questa sede in quanto pone l'accento su quattro fattori che riteniamo fondamentali: la formazione permanente, il rapporto tra università e mondo del lavoro, il primato della scuola e delle università nel garantire uno sviluppo più inclusivo per tutti e la centralità delle competenze per la cittadinanza e il lavoro. Porre la scuola e l'università al centro della formazione lungo tutto l'arco della vita ha un valore fondamentale sia di carattere politico sia metodologico. Sul piano politico, si tratta di sottolineare come queste agenzie formative siano sempre più centrali nei processi di sviluppo dei Paesi. In una realtà come quella italiana che purtroppo è ancora segnata da tassi di dispersione scolastica importanti, individuare nell'istruzione scolastica e nella formazione universitaria i fattori per l'inclusione e lo sviluppo ha un significato particolare e deve rappresentare un incentivo all'incremento della spesa pubblica in questa direzione. Anche da punto di vita metodologico scuola e università vengono riconosciute quali punti di riferimento per l'elaborazione di metodologie e di strategie formative di qualità. Di seguito approfondiremo questi aspetti affrontando due temi principali quali le microcredential come strategia per il lifelong learning e la certificazione digitale per il riconoscimento della formazione.

Le microcredential: uno strumento dinamico per la formazione lungo tutto l'arco della vita

Nella sua risoluzione del 18 febbraio 2021 su "Un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)"[9], il Consiglio eurpeo invita a: «[r]afforzare il ruolo chiave dei sistemi di istruzione superiore e di IFP nel sostenere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e nel raggiungere un corpo studentesco più diversificato. Valutare il concetto e l'utilizzo di microcredenziali può contribuire ad ampliare le opportunità di apprendimento e potrebbe rafforzare il ruolo dell'istruzione superiore e dell'IFP nell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, offrendo opportunità di apprendimento più flessibili e modulari, e prevedendo percorsi di apprendimento più inclusivi[10]».
Le microcredenziali vengono proposte innanzitutto come uno strumento flessibile capace di rispondere alle necessità di una realtà professionale in cui un numero sempre maggiore di persone deve acquisire, in tempi e modi differenti, competenze di alto livello in ambiti

ISSN: 2039-4039

diversi del sapere. Come abbiamo anticipato in precedenza, in questa fase storica l'obiettivo principale è quello di adattare la formazione non solo alle necessità dei soggetti, ma anche alle loro caratteristiche e ai loro tempi. Non più dunque formazione prevalentemente o solo in presenza e nemmeno percorsi formativi di lunga durata. Ciò che meglio aderisce ai contesti professionali attuali è rappresentato dalla brevità dei percorsi, dall'elevata specializzazione e dalla certificazione. Ecco perché, in Europa, negli ultimi anni, si è cominciato a discutere molto dell'opportunità di introdurre nel lifelong learning le microcredenziali che oltre oceano sono già applicate da diversi anni. Vediamo quindi cosa sono partendo dalle definizione che viene fonita da Microbol[11], il principale progetto europeo sulle microcredential. Queste vengono definite così: «Una micro-credenziale è un piccolo volume di apprendimento certificato da una credenziale. Può essere offerto da una istituzione dell'educazione superiore, o riconosciuto da esse con procedure coerenti con la convenzione di Lisbona o con le procedure di riconoscimento dell'apprendimento pregresso ove applicabile. Una micro-credenziale è costruita per fornire specifiche conoscenze, abilità o competenze che rispondono a bisogni sociali, personali, culturali o lavorativi. Le micro-credenziali devono avere risultati di apprendimento (learning outcomes) esplicitamente definiti associati a un livello QF-EHEA/NQF, un'indicazione del carico di lavoro associato espresso in crediti ECTS, metodi e criteri di valutazione, e sono soggette all'assicurazione della qualità in linea con le ESG[12]».
Il progetto Microbol è stato lanciato nel 2020 e per 2 anni i ricercatori europei hanno lavorato per la costruzione di un frame condiviso che permetta una reale applicabilità di questo dispositivo alla formazione sia universitaria sia professionale. Infatti, mentre da tempo il tema delle microcredential era dibattuto e ritenuto un argomento emergente nell'ambito dell'innovazione formativa, restavano ancora evidenti i limiti dati dalla mancanza di una definizione condivisa e da una scarsa capacità delle imprese così come delle agenzie formative a riconoscere le comptenze certificate dalle microcredenziali. L'8 marzo del 2022 è stato presentato il *Common Framework for Micro-credentials in the EHEA*[13] che fornisce le indicazioni per trasferire concretamente le microcredental nei contesti formativi. Riprendendo la struttura del documento, incontriamo, per prima cosa, una definizione del concetto di microcredenziale che pone l'accento sul loro costituire una quantità ridotta di apprendimento («A micro-credential is a certified small volume of learning »)[14]. Il principio di parcellizzare i saperi per creare delle unità minime di contenuto più flessibili e più facilmente acquisibili dai soggetti in apprendimento non è nuovo. Quasi vent'anni fa, con l'affermarsi della formazione online sono stati proposti micro pacchetti formativi (*Learning Objects*, Oggetti Autonomi di Apprendimento[15]) adattabili alle diverse

ISSN: 2039-4039

esigenze dei discenti e facilmente assembabili in strutture di contenuto più complesse[16]. Questi pacchetti di sapere si affermarono come soluzione per l'organizzazione dei contenuti nei corsi online, ma non ebbero fortuna rispetto alla possibilità di essere riconoscibili e certificabili. Ecco perché è assolutamente indispensabile accompagnare le microcredenziali con un sistema di certificazione. Per soddisfare questa necessità il framework europeo ha definito le componenti standard che devono accompagnare una microcredenziale, vediamole:
- informazioni sul discente che ne permettano l'identificazione;
- informazioni sul fornitore incluso il paese in cui il fornitore opera;
- informazioni sull'ente o sull'istituzione che rilascia la credenziale;
- informazioni sulla microcredential: titolo, data di rilascio o data di valutazione, verifica dell'autenticità;
- informazioni sull'esperienza di apprendimento: risultati dell'apprendimento, carico di lavoro (espresso in crediti, quando possibile), valutazione e forma di assicurazione della qualità;
- informazioni sul livello QF;
- forma di partecipazione all'attività di apprendimento;
- requisiti di accesso.

Questi elementi sono fondamentali non solo perché permettono una definizione standard di microcredential rendendo queste ultime riconoscibili rispetto ad altri agglomerati di informazione, ma in particolare costituiscono degli indicatori fondamentali per garantire la qualità e la certificabilità delle competenze acquisite attraverso di esse.
Attualmente, le microcredential stanno cominciando ad affarmarsi a livello universitario anche se con qualche difficoltà determinata dalla mancanza di un sistema di regolamentazione riconosciuto a livello nazionale. In pratica, mentre sono già disponibili le architetture didattiche per l'organizzazione dei contenuti così come le tecnologie per una loro erogazione e i sistemi per riconoscerle (openbadge), manca una normativa nazionale che ne regolamenti l'applicazione. In paticolare, nell'ambito delle Alleanze delle università europee le microcredenziali si stanno diffondendo in quanto costituiscono un dispositivo agile particolarmente adatto a rispondere alle necessità di flessibilizzazione dei percorsi formativi. L'obiettivo di queste alleanze (rete di università europee che condividono percorsi formartivi e mettono a disposizione degli studenti metodologie e forme di apprendimento innovative) è fare in modo che la formazione universitaria non si articoli più all'interno di una sola università nazionale, ma possa essere composta da momenti formativi svolti in Paesei diversi e secondo modalità variabili che possono anche includere

ISSN: 2039-4039

il mondo delle imprese. In questo contesto, come si può immaginare, si rendono necessarie competenze specifiche (ad esempio competenze nell'acquisizione di metodologie come l'intercomprensione che permettono la comprensione reciproca tra parlanti di lingue diverse) che non sempre sono presenti all'interno dei piani di studio universitari.
Come anticipato, un tema fortemente collegato alle microcredenziali è quello, affrontato nel prossimo paragrafo, della loro certificazione.

Certificazione delle competenze e microcredential

Come abbiamo più volte ribadito, affinché le microcredential possano determinare un incremento significativo del numero di adulti coinvolti in percorsi formativi[17] è indispensabile che l'esito della formazione sia certificato e dunque riconoscibile sia dalle imprese sia dalle agenzie di istruzione superiore. Per questo motivo, il lavoro sulla formalizzazione delle microcredenziali è stato accompagnato da un'intensa attività di costruzione dei sistemi di certificazione[18]. In questa sede, per motivi di spazio, appunteremo la nostra attenzione sui badge digitali (openbadge) perché rappresentano una delle soluzioni più diffuse nella certificazione delle attività formative in ambito accademico e non solo. In particolare, le piattaforme digitali menzionate in precedenza (Coursera, edX, ecc) da diversi anni rilasciano openbadge al termine dei percorsi formativi e, ovviamente, ne hanno fatto uno strumento privilegiato di riconoscimento delle micreocredential. I badge digitali sono stati definiti come un modo nuovo di comunciare ciò che un individuo può dimostrare di sapere[19] e una soluzione al problema di rappresentare il tipo di apprendimento che sta dietro a una qualificazione. Mah[20] suggerisce che gli openbadge possono essere un fattore di motivazione per gli studenti che vedono riconsociuto il loro apprendimento e certificato il miglioramento nella loro posizione rispetto alle competenze. Questo aspetto è particolarmente significativo per quegli studenti che, per motivi differenti, sono in difficoltà a frequentare percorsi formativi troppo lunghi e non sempre sono in grado di garantire l'impegno continuativo necessario per giungere a una qualche forma di certificazione dell'apprendimento. Le microcredenziali, unite agli openbadge, costituiscono una soluzione più flessibile e in grado di coinvolgere in particolare le persone meno orientate all'apprendimento.
A questo punto, è necessario spiegare come funziona un openbadge e cominciamo col dire che si presenta come un'immagine digitale accompagnata da una serie di metadati riferiti alle competenze che il badge rappresenta e alla persona a cui il badge è stato assegnato. Queste informazioni accompagnano chi le ha acquisite perché essendo rappresentate

ISSN: 2039-4039

secondo standard internazionali possono essere lette facilmente da qualsiasi dispositivo. Il rilascio degli openbadge avviene attraverso piattaforme dedicate o piattaforme per l'e-learning inserite nel sistema internazionale di certificazione.
Nel panorama italiano si sta osservando, soprattutto in ambito universitario, un aumento dell'impiego di openbadge per la certificazione delle competenze che gli studenti possono acquisire al di là del percorso formativo curricolare. L'ampliamento costante dell'offerta formativa in termini di life skills ha determinato una crescita significativa di proposte didattiche che non necessariamente corrispondono ad insegnamenti previsti dal corso di studi. Grazie ai badge digitali è diventano possibile attestare l'acquisizione di competenze e conoscenze specifiche in modo che lo studente possa indicarle nel curriculum vitae. Ovviamente, va sottolineato che le microcredenziali non costituiscono in nessun modo un sistema di sostituzione dei percorsi formativi tradizionali. Esse rappresentano una opportunità per integrare le attività curricolari, introducendo competenze molto specifiche[21] e per questo affrontabili in unità minime di contenuto. In un contesto dove il collegamento con le realtà professionali è in continua crescita, è importante poter contare sulla possibilità di certificare le competenze acquisite, pertanto le microcredenziali sono fondamentali. Un esempio concreto di questa situazione è dato dagli ITS o dalle attività di capacity building nelle università. In questi casi è necessario poter sviluppare percorsi di apprendimento brevi, molto specialistici, flessibili e riconoscibili sia all'interno delle istituzioni formative sia dalle aziende. L'unico dispositivo adeguato è quello delle microcredenziali e degli openbadge ad esse associati.
Ciò che non possiamo ancora dire è che il sistema delle microcredenziali e dei badge digitali sia completamente integrato nelle imprese e nelle università: molti sono ancora i datori di lavoro e gli studenti che non conoscono questi dispositivi e manifestano una certa peplessità rispetto alla loro ufficialità e riconsocibilità. Questo costituisce un problema in quanto frena la possibilità di garantire quell'inclusione nei percorsi formativi e quell'ampliamento della capacità di acquisizione di competenze che abbiamo visto rappresentare un obiettivo prioritario per l'Europa.

Scuola, Università e lavoro: un'incerta alleanza?

I sistemi sin qui presentati mettono in luce come il futuro dell'aggiornamento professionale sia destinato a cambiare, ma soprattutto a crescere in maniera esponenziale per garantire a tutti i cittadini la possibilità di acquisire competenze per il mondo del lavoro e per la vita[22]. Ciò che però potrebbe non essere chiaro è quale sia il ruolo della scuola e delle università

ISSN: 2039-4039

in questo percorso verso la parcellizzazione delle competenze e degli interventi formativi. Partiamo dicendo che nei prossimi anni sarà indispensabile rafforzare il ponte tra scuola, università e mondo del lavoro. Come abbiamo visto questo è previsto dalle indicazioni della Commissione Europea e a livello nazionale dal PNRR. Si potrebbe facilmente obiettare che questo collegamento esiste già da qualche decennio attraverso i tirocini, gli stages e più recenemente le diverse forme di alternanza scuola lavoro. In questo caso, però, si tratta di qualcosa di diverso, che non necessariamente esclude ciò che è stato sperimentato sin qui, ma che si pone su un piano differente. Ciò che viene richiesto è di creare dei collegamenti innanzitutto sul piano delle metodologie di insegnamento. Le microcredenziali saranno un'opportunità nella misura in cui non costituiranno solamente una nuova unità di misura per quantificare il carico didattico e di apprendimento, ma rappresenteranno una svolta metodologica verso didattiche innovative e più coerenti con il mondo delle imprese e, più in generale, del lavoro. In questo senso, le università, con le loro competenze pedagogico-didattiche e metodologiche, avranno un ruolo centrale nel garantire la validità formativa delle microcredenziali e nel favorire processi di upskilling e reskilling adeguati ed efficaci per l'educazione degli adulti. Si tratta di fornire risposte di tipo metodologico ad alcune domande quali: come si costuisce una microcredential affinché sia efficace? Come si garantisce che la struttura dei contenuti nell'ambito di una microcredential sia sufficiente e adeguato per l'acquisizione di uno specifico set di competenze? Inoltre, le università potranno garantire la qualità delle microcredenziali. I sistemi menzionati in precedenza favoriscono una grande apertura e una potenziale esplosione del mondo della formazione, è però innegabile il pericolo di vedere una produzione incontrollata di contenuti non sempre di qualità. Le unviersità con la loro tradizione formativa, con l'esperienza nei sistemi di valutazione della qualità e di certificazione possono contribuire a regolare e gestire questi processi garantendone l'efficacia ed evitando una sorta di inflazione della formazione e del training professionale. Un rapido sguardo al mondo dei MOOC permette di comprendere immediatamente quali insidie possono presentari in un contesto dove la quantità e l'apertura rappresentano un valore aggiunto. Occorre evitare il rischio che si arrivi a credere che l'esposizione a determinati contenuti possa garantire l'apprendimento e l'acquisizione di conoscenze e competenze. Il mantenimento di una dimensione didattico-metodologica e, in parte, relazionale devono continuare a rappresentare una conditio sine qua non della formazione a tutti i livelli.

In precedenza, abbiamo fatto riferimento alla compenetrazione tra contesti diversi: le aziende entrano nelle scuole e nelle università e viceversa per sviluppare insieme delle

ISSN: 2039-4039

strategie che siano per un verso formative, ma al contempo costituiscano una fonte di novità e rigenerazione per le stesse aziende. Quando parliamo di didattiche innovative possiamo citare i molteplici esempi in cui studenti, docenti e professionisti collaborano nella ricerca di soluzioni per superare, nel migliore dei modi, le challenges che le traformazioni del mondo contemporaneo impongono. Dalla transizione digitale, allo sviluppo sostenibile passando dalla green economy ciò che sempre di più ci si attende dai soggetti è che sappiano applicare quanto hanno appreso per risolvere in modo creativo dei problemi concreti. Si tratta di dimostrare il possesso non solo delle conoscenze specifiche, ma anche delle competenze acquisite[23] Questi sono i terreni in cui la scuola prima e le università dopo possono fornire un contributo fondamentale. Ciò di cui abbiamo parlato sin, qui rappresenta una forma di flessibilità del sistema formativo che, oltre a costituire uno degli obiettivi previsti dall'Europa entro il 2030, rappesenta una sfida fondamentale che i sistemi di istruzione devono riuscire a vincere. Se veramente si intende creare un'alleanza tra scuola, università e lavoro è indispensabile abbandonare le rappresentazioni della formazione scolastica, universitaria e professionale adottate sino ad oggi per approdare a nuove visioni più coerenti con le realtà attuali.

Si tratta dunque di rivedere le metodologie, ma anche i percorsi e i contenuti di cui sono costituiti: le life skill permettono alle persone di acquisire una postura mentale aperta, flessibile e dinamica che le rende capaci di confrontarsi con un mondo in continua trasformazione. Si considera che le persone nel futuro cambieranno lavoro ad intervalli sempre più brevi, ciò significa che dovranno avere un bagaglio di conoscenze e di competenze che permetta loro di aggiornarsi autonomamente, individuando ciò che può servire loro per svolgere adeguatamente i nuovi incarichi[24]. Si tratterà, dunque, di promuovere, sin dalla più giovane età, stili diversi di apprendimento, una capacità di adattamento a linguaggi e forme differenti del sapere, ma soprattutto l'acquisizione di competenze nel problem solving e nel problem posing. Le persone dovranno essere aiutate a imparare a pensare, a individuare i propri bisogni formativi e ad imparare perché in fondo è soprattutto questo che verrà chiesto loro. L'introduzione delle microcredenziali nell'istruzione superiore rappresenta una risposta all'aumento della complessità del mondo contemporaneo determinata anche dalla pandemia. Va considerato che, in due anni, il mondo della formazione è molto cambiato, anche a seguito di un processo di digitalizzazione decisamente importante, che ha generato nuovi bisogni formativi[25] e nuovi contesti di apprendimento. I cambiamenti devono riverberare anche sull'organizzazione della formazione scolastica e universitaria promuovendo una maggiore flessibilizzazione dei percorsi e una maggiore capacità di personalizzazione dell'insegnamento e

ISSN: 2039-4039

dell'apprendimento. La transizione digitale ha fortemente contaminato i contesti dell'apprendere introducendo nuove metodologie e nuove modalità di acquisizione delle conoscenze che richiedono strategie specifiche per lo sviluppo delle competenze ad esse associate. Del resto, le teorie didattiche sul microlearning e sul microteaching non sono nuove e dimostrano quanto queste soluzioni favoriscano un più alto livello di attenzione e, soprattutto, una gestione efficace del carico cognitivo. Non è pertanto difficile vedere la forte relazione tra microcredenziali e microteaching/microlearning[26]; si tratta di forme di insegnamento e apprendimento che non tolgono nulla al valore della formazione sia questa universitaria o scolastica, ma che permettono di adottare nuovi stili di insegnamento e di aprire l'offerta formativa sia in termini di nuove competenze sia di forme di didattica innovativa. Attraverso questi dispositivi siamo in grado di risponere adeguatamente alle nuove esigenze degli studenti così come del mondo professionale[27].
Ferraris afferma: «Ciò di cui abbiamo bisogno, nel mondo nuovo, è l'educazione da intendersi prima di tutto come capacità di produrre una umanità che non si senta sottomessa e spaesata nel mondo che essa stessa ha creato»[28].
Riteniamo che queste poche parole rendano in maniera efficace quale sarà il ruolo della scuola, delle università e della pedagogia. Ciò che però talvolta viene meno è la capacità della scuola, dell'università e della stessa pedagogia di affermarsi nella loro centralità per lo sviluppo non solo economico, ma soprattutto sociale e politico.

BARBARA BRUSCHI
University of Turin

MANUELA REPETTO
University of Turin

MELANIA TALARICO
University of Turin

[T] E. Cresson, *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva*, Ufficio delle comunicazioni ufficiali delle Comunità europee, Bruxelles-Lussemburgo 1996.
[2] B. Bruschi, A. Perissinotto, *Didattica a distanza: com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Bari 2020; L. Cuban, *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*, Teachers College Press, New York 1986; G. Roncaglia, *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Laterza, Bari 2020.
[3] https://www.coursera.org/

ISSN: 2039-4039

[4] https://www.edx.org/
[5] https://learn.eduopen.org/
[6] European Skills Agenda, https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en
[7] Pact for skills, https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1517&langId=en
[8] European Education Area Quality education and training for all https://education.ec.europa.eu/about/eea-explained
[9] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01).
[10] Council recommendation on a European approach to micro-credentilas for lifelong learning and employability, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0770, p. 4.
[11] Microbol (https://microcredentials.eu/)
[12] E. Cirlan, T. Loukkola, *Desk research report, MicroBol European Project*, September 2020, p. 7.
[13] Common Framework for Micro-credentials in the EHEA (https://microcredentials.eu/wp-content/uploads/sites/20/2022/03/Micro-credentials_Framework_final-1.pdf).
[14] *Ibidem*, p. 4.
[15] La definizione di Oggetto Autonomo di Apprendimento si trova in B. Bruschi, A. Perissinotto, *Come creare corsi on line,* Carocci, Roma 2003.
[16] B. Bruschi, A. Perissinotto, *Come creare corsi online,* Carocci, Roma 2003; D. A. Wiley et al, *The instructional use of learning objects*, Agency for instructional technology, Bloomington 2002.
[17] Ricordiamo l'obiettivo previsto dall'European Pillar of Social Rights Action Plan di avere, entro il 2030, il 60% degli adulti coinvolti in percorsi di lifelong learning (Council recommendation on a European approach to micro-credentilas for lifelong learning and employability, p. 3).
[18] C. Borhene, James Keevy, *Digital credentialing: implications for the recognition of learning across borders*, UNESCO, 2018.
[19] D. Mah, *Learning analytics and digital badges: potential impact on student retention in higher education*, «Tech Know Learn», XXI (2016), pp. 285-305.
[20] *Ibidem*.
[21] R. Cera, *Nuovi modelli formativi per gli insegnanti in un mondo di capacitazioni: formazione tradizionale vs micro-credentials?*, «Formazione & Insegnamento», XIX , 1 (2021).
[22] European Education Area Quality education and training for all (https://education.ec.europa.eu/about/eea-explained)
[23] U. D. Ehlers, *Higher creduation – degree or education? The rise of micro-credentials and its conseguences for the university of the future*, EDEN Conference Genoa, June 2018.
[24] *Towards a European approach to micro-credentials: a study of practices and commonalities in offering micro-credentials in European higher education*
[25] J. A. Kumar et al., *Micro-credentials in leveraging emergency remote teaching: the relationship between novice users' insights and identity in Malaysia,* «International Journal of Educational Technology in Higher Education», XIX, 18 (2022), https://doi.org/10.1186/s41239-022-00323-z
[26] T. Hug, *Didactics of Microlearning: Concepts, Discourses and Examples*, Waxman, Berlin, 2007.
[27] V. Boffo, *The Transition to Work: Higher Education and Future*, «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», XIX, 2 (2019), pp. 58-74.
[28] M. Ferraris, *Documanità: filosofia del mondo nuovo,* Laterza, Bari 2021.

ISSN: 2039-4039

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA
Anno XII – n. 37

La convalida degli apprendimenti esperienziali come metodo di formazione continua

Validation of experiential learning as a method of lifelong learning

CRISTINA ZAGGIA

The article aims to present the validation of experiential learning as a method of lifelong learning. One of the most important goals of validating the experiential learning is to improve people employability, meant as a combination of contextual and personal elements of which soft skills are the most relevant. During the process of validation, in particular through the analysis of the activities guided by a counsellor, the candidate develops some of these strategic skills, among others, such as some other «key competences for lifelong learning» (Council of the European Union, 2018).

KEYWORDS: *LIFELONG LEARNING, VALIDATION OF EXPERIENTIAL LEARNING, EMPLOYABILITY, SOFT SKILLS, GUIDANCE*

Introduzione

La sviluppo e la diffusione dei processi di convalida degli apprendimenti esperienziali è una delle più grandi sfide da perseguire per costruire un sistema di formazione continua fondato sul dialogo e sulla collaborazione tra tutti gli attori appartenenti alle reti territoriali per l'apprendimento permanente[1] - che devono sviluppare e condividere culture, linguaggi e pratiche al fine di permettere il riconoscimento reciproco degli apprendimenti acquisiti nei diversi contesti - e che sia in grado di valorizzare il ruolo formativo dell'esperienza - permettendo il rientro in formazione di giovani e adulti attraverso la capitalizzazione delle loro esperienze e in vista dell'ottenimento di una qualificazione o parte di essa.
La tematica della convalida degli apprendimenti esperienziali come vedremo ha radici normative e pedagogiche che risalgono al secolo scorso, ma che sono oggi più attuali che mai, soprattutto considerando le conseguenze della pandemia di Covid-19 e le riforme resesi necessarie dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza del 2021, infatti, punta al rilancio e all'ammodernamento del Paese attraverso

ISSN: 2039-4039

sei missioni. Tra queste, «Istruzione e Ricerca», che «mira a rafforzare le condizioni per lo sviluppo di una economia ad alta intensità di conoscenza, di competitività e di resilienza, partendo dal riconoscimento delle criticità del nostro sistema di istruzione, formazione e ricerca»[2], tra cui il gap nelle competenze di base, l'alto tasso di abbandono scolastico, la bassa percentuale di adulti con un titolo di studio terziario e lo *skills mismatch* tra istruzione e domanda di lavoro. E ancora «Inclusione e coesione sociale» che promuove, tra altri, «investimenti in attività di *upskilling*, *reskilling* e *life-long learning* […]»[3], così come un'ampia e integrata riforma delle politiche attive e della formazione professionale, accompagnata da un intervento specifico di rafforzamento del sistema dei centri per l'impiego al fine di migliorare i servizi offerti, tra cui quelli di identificazione, validazione e certificazione delle competenze previsti nell'ambito del sistema nazionale di certificazione delle competenze.
L'attuazione di dispositivi di convalida degli apprendimenti esperienziali acquisiti da giovani e adulti nelle diverse esperienze di vita è quindi divenuta indubbiamente una delle strategie urgenti e indispensabili non solo per il sistema di formazione continua, ma per la rinascita stessa del nostro Paese.

Il contesto normativo europeo ed italiano in materia di convalida degli apprendimenti esperienziali

Sono numerosissimi i documenti, le raccomandazioni e le linee guida relativi alla convalida degli apprendimenti esperienziali elaborati in sede europea negli ultimi vent'anni. Nel Libro Bianco del 1995, Cresson sostiene che «l'individuo deve poter far riconoscere le sue competenze fondamentali, tecniche o professionali, indipendentemente dal fatto che abbia o meno seguito una formazione che prevede il conferimento di un diploma»[4] e presenta una proposta di introduzione dei metodi di convalida che può essere considerata la pietra miliare del sistema che è stato poi sviluppato nei decenni successivi. All'interno del «Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente»[5] viene sottolineata la dimensione *lifelong* e *lifewide* dell'apprendimento, attribuendo pari dignità all'apprendimento formale, non formale e informale. Dopo una decina di anni di dibattiti, iniziative e documenti, la «Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale»[6] raccomanda agli Stati membri di istituire modalità per la convalida dell'apprendimento non formale e informale che consentano alle persone di ottenere una convalida delle conoscenze, abilità e competenze acquisite mediante l'apprendimento non formale e informale e, sulla base di essa, una qualifica completa o parziale. Le relative «Linee guida europee per la convalida

ISSN: 2039-4039

dell'apprendimento non formale e informale»[7] hanno lo scopo di supportare i diversi soggetti e istituzioni incaricati della convalida nell'identificazione e nella scelta delle azioni più opportune e sostenibili rispetto ai diversi livelli (europeo, nazionale, settoriale e locale) e contesti (pubblico, privato e volontariato, istruzione e formazione e servizi del mercato del lavoro) in cui operano. Nel frattempo, al fine di rendere comunicanti e operativi i diversi sistemi sviluppati nei paesi europei, sono stati creati molteplici strumenti, tra cui il quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze *Europass*[8], il quadro di riferimento europeo relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, elaborato nel 2006[9] e aggiornato nel 2018[10], il certificato *Youthpass*[11], il quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente EQF[12], il sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti ECTS[13], il quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale EQAVET[14] e il sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale ECVET[15].
In Italia, il cosiddetto «sistema nazionale di certificazione delle competenze» è stato previsto all'art. 4 della legge n. 92 del 28 giugno 2012[16], che riconosce l'apprendimento permanente come un diritto della persona, assegnando un ruolo fondamentale alla validazione dell'apprendimento non formale e informale (commi 51-57) e al sistema nazionale di certificazione delle competenze (commi 58-61 e 64-68). Tale sistema è stato attuato successivamente attraverso il decreto legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013[17] - che ha stabilito le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali e gli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze - e il decreto ministeriale del 30 giugno 2015[18] - che ha definito un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, la cui struttura, funzioni e principi sono stati successivamente dettagliati con il decreto interministeriale dell'8 gennaio 2018[19]. Di fatto, sono le recenti «Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze»[20] che chiudono il cerchio e dovrebbero rendere finalmente operativo il sistema nazionale di certificazione delle competenze.

Occupabilità, *soft skills* e competenze chiave per l'apprendimento permanente

La maggior parte dei documenti europei e nazionali richiamati nel paragrafo precedente sottolinea come una delle finalità principali della convalida degli apprendimenti

ISSN: 2039-4039

esperienziali sia quella di migliorare l'occupabilità delle persone, concetto che ha assunto diversi significati nel corso del tempo.
Il termine *employability* è stato introdotto nella letteratura da Feintuch[21] a partire dagli anni Cinquanta secondo un'accezione prettamente economica, legata al raggiungimento della piena occupazione. A partire dagli anni Settanta un cambiamento della situazione economica ha spostato l'enfasi dal mercato del lavoro al lavoratore, che deve possedere conoscenze e competenze *hard* - ovvero abilità derivanti dalla propria conoscenza, quindi capacità pratiche, attitudini di fare qualcosa bene, che sono specifiche, definibili, quantificabili e misurabili[22] - in grado di renderlo il più appetibile possibile per un mercato del lavoro in cui si registravano crescenti tassi di disoccupazione. Negli anni Ottanta il focus si sposta sulle aziende e l'*employability* diventa uno strumento di gestione delle risorse umane, volto ad ottimizzare lo sviluppo del personale e a garantire la flessibilità funzionale all'interno dell'azienda. I cambiamenti economici che hanno caratterizzato il mercato del lavoro a partire dagli anni Novanta e negli ultimi decenni hanno fatto sì che siano venute meno le sicurezze legate al concetto di posto fisso o di percorsi di carriera svolti all'interno di una sola realtà aziendale. In questo senso il termine *employability* è divenuto espressione della possibilità di assicurarsi una carriera sia all'interno che oltre i confini di un'azienda e il centro dell'attenzione si è spostato sulle capacità e sulle competenze *soft* dell'individuo che gli permettono di mantenere un lavoro all'interno del mercato[23]. Nel 1991 uno studio realizzato da Candy e Crebert all'interno del mondo dell'impresa rivelava che «i nuovi dipendenti tendono ad emergere dalle università con la testa piena di teorie […] spesso mal equipaggiate per affrontare gli aspetti di lavoro come *problem-solving*, *decision-making*, lavoro in *team* e apprendimento per sé stessi»[24]. Molto spesso c'è anche un *mistmach* tra la loro preparazione e ciò che realmente vanno a fare e fornire loro competenze *soft* come quelle indicate potrebbe fare la differenza nell'ottenere e mantenere un lavoro per cui sono stati preparati[25]. La stessa considerazione viene espressa da Bridgestock[26], secondo cui le imprese trovano laureati impreparati per il mondo del lavoro perché non hanno sviluppato alcune competenze di base necessarie per una occupazione di successo. L'evoluzione del mercato del lavoro, quindi, ha dimostrato che le *hard skills* non sono più sufficienti per aiutare gli individui a mantenere il proprio posto di lavoro quando una azienda deve ridimensionarsi e tagliare posti[27], poiché le *soft skills* sono risultate più decisive per ottenere performance produttive. Infatti, nella fase di assunzione di nuove persone nelle organizzazioni, le aziende ritengono le *soft skills* l'elemento più importante per un positivo inserimento[28] e per mantenere loro stesse un vantaggio competitivo grazie alle competenze dei propri lavoratori[29]. Lo studio di Watts e Watts del 2008 «Developing soft skills in students» citato in John[30] ha riportato che le

ISSN: 2039-4039

hard skills contribuiscono solo per il 15% al successo personale, mentre l'85% è dovuto alle *soft skills*. Allo stesso modo lo studio di Klaus[31] ha fatto emergere che il 75% del successo professionale duraturo dipende dalle competenze personali, mentre solo il 25% dipende dalle conoscenze tecniche.
Il costrutto di occupabilità viene quindi oggi inteso come un concetto multidimensionale nel quale si alternano, fino ad integrarsi, sia variabili interne all'individuo - le risorse e le caratteristiche personali - sia fattori esterni legati al contesto di vita e al mercato del lavoro - la situazione occupazionale, le caratteristiche delle aziende, ecc[32]. Anche secondo Grimaldi, Porcelli e Rossi[33] l'occupabilità si configura come un intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona - mediato dalle variabili situazionali - che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto. «Con questa definizione si sostiene l'ipotesi che l'occupabilità sia un potenziale individuale che dipende da alcune risorse e competenze personali che interagiscono con le variabili di contesto e si sostanziano in modalità comportamentali utili allo sviluppo di una partecipazione sociale attiva e consapevole»[34].
In un certo senso possiamo affermare che l'occupabilità ha come punto di partenza sicuramente le competenze *hard* e i titoli di studio posseduti, ma che questi possono essere effettivamente capitalizzati solo se si possiedono quelle competenze *soft* che consentono alla persona di saperli presentare, valorizzare e utilizzare al meglio nei diversi contesti. Nel modello di riferimento messo a punto dall'INAPP[35], infatti, sono emerse come costitutive del costrutto di occupabilità cinque dimensioni fondamentali[36], ovvero l'adattabilità professionale tradotta in comportamenti orientati all'apprendimento e alla ricerca di soluzioni, le modalità attive di affrontare le difficoltà, un buon sentimento di autoefficacia, una percezione del mercato del lavoro chiara e comprensibile e la presenza di reti sociali utili ad assicurare un buon sostegno percepito.
Alla luce di quanto emerso, Grimaldi[37] ha messo a punto un modello formativo volto a implementare le *soft skills* per la cittadinanza attiva e per l'occupabilità in un'ottica di apprendimento permanente (Pe.S.C.O.) all'interno del quale sono state quindi concepite 4 aree formative che corrispondono ad altrettante 4 aree di competenze fondamentali per una buona occupabilità. Una prima area formativa è centrata fondamentalmente su dimensioni personali che hanno l'obiettivo prioritario di facilitare e implementare la conoscenza di se stessi, come la capacità di riflessione su se stessi, la capacità di valutazione/auto-valutazione e la capacità di farsi promotori e committenti del proprio percorso di vita. Una seconda area formativa è finalizzata a facilitare l'integrazione e la comunicazione con gli altri e comprende pertanto tutte quelle dimensioni comportamentali, cognitive ed emozionali che sviluppano le competenze

ISSN: 2039-4039

comunicative/relazionali e, di conseguenza, garantiscono un buon inserimento nei diversi ambienti di vita. Una terza area formativa è incentrata sulle competenze che consentono di costruire reti sociali e di partecipare attivamente nelle organizzazioni, come la capacità di conoscere e di leggere il mercato del lavoro e delle professioni per avere consapevolezza delle opportunità e dei vincoli, la capacità di attivarsi e la capacità imprenditoriale. Infine, una quarta area formativa è riferita alla meta-competenza di realizzare con successo una qualsiasi attività, sia essa di studio, di lavoro o di vita, cogliendone le opportunità e superandone ostacoli e vincoli, che comprende quindi la capacità di porsi obiettivi aderenti al contesto, di progettazione e di pianificazione, di realizzazione di un programma o di un piano di azione, di valutazione e di monitoraggio dei risultati ottenuti[38].
Il costrutto di occupabilità ha quindi messo al centro le *soft skills*, che sono state definite come quell'insieme di qualità personali, attribuiti e impegno che una persona mette in quello che fa e che lo distingue dagli altri che hanno le stesse capacità ed esperienze[39], una combinazione dinamica di abilità cognitive e meta-cognitive, interpersonali, intellettuali e pratiche[40], tratti personali, obiettivi, motivazioni e preferenze[41], capacità interpersonali e intrapersonali che aiutano gli individui ad essere performanti in contesti sociali particolari[42].
Al di là delle definizioni, concordiamo con Viteritti che sostiene che «Comunque denominate (competenze non cognitive, socioemotive, *soft skills*), queste sono solo una parte della categoria più ampia delle competenze trasversali (o generiche), che abbracciano anche competenze cognitive non di tipo disciplinare e contenutistico, ma di tipo processuale e tendenzialmente interdisciplinare»[43]. Le *soft skills* rappresentano quindi solo una parte di quelle competenze chiave di cui tutti abbiamo bisogno per «la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva»[44] e che «si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità»[45].

Lo sviluppo di *soft skills* e di competenze chiave all'interno dei processi di convalida degli apprendimenti esperienziali

Risulta opportuno sottolineare a questo punto che, se da una parte l'occupabilità è uno degli scopi dei sistemi di convalida, dall'altra parte il processo stesso attraverso cui essa avviene è un mezzo mediante il quale la persona, attribuendo nome e forma alle proprie

ISSN: 2039-4039

competenze, le migliora, e allo stesso tempo sviluppa altre competenze fondamentali, alcune delle quali ricomprese all'interno del concetto stesso di occupabilità - come ad esempio le competenze di riflessione su se stessi, di autovalutazione, di autopromozione, di comunicazione, di relazione, di costruzione di reti sociali e di partecipazione attiva[46] – e di competenze chiave per l'apprendimento permanente[47] - in modo particolare la competenza "personale, sociale e capacità di imparare a imparare"[48] e la "competenza imprenditoriale"[49].

Nell'analizzare le proprie esperienze, infatti, il soggetto in realtà forma le sue competenze, in quanto gli attribuisce una forma non posseduta a priori[50]: la competenza, e gli elementi di sapere che essa contiene per metterli in opera, non preesistono interamente al processo di verbalizzazione, in quanto in parte impliciti[51]; essi, pertanto, necessitano di essere esplicitati per divenire consapevoli[52]. La competenza, di conseguenza, è data anche dalla verbalizzazione dell'esperienza, prerequisito per la riflessione sull'azione e per l'acquisizione di quella consapevolezza che la compone e che consente di aumentare il sentimento di sicurezza nel momento di mobilitazione di una competenza scoperta e riconosciuta. Inoltre, nel corso delle attività di analisi, di riflessione e di ristrutturazione mentale condotte nel tentativo di riappropriarsi dei diversi saperi e - collegandoli tra loro - di organizzarli in nuove strutture[53], la persona sviluppa nuovi apprendimenti e competenze, sia di livello cognitivo - come quelle di analisi, di riflessione, di autovalutazione, di autodeterminazione - sia di livello meta cognitivo - ovvero di autoriflessione sul livello cognitivo che permette di regolarne e controllarne il funzionamento. Allo stesso modo, nel definire il proprio progetto formativo e professionale - che necessariamente è alla base della motivazione e della richiesta di convalida dei propri saperi - e il relativo piano di azione per attuarlo, la persona sviluppa competenze imprenditoriali/imprenditive - così come avviene anche nel bilancio di competenze[54] - «fondamentali per il passaggio alla vita adulta e per fronteggiare le profonde trasformazioni attuali, derivanti anche dalla situazione pandemica, e future»[55]. Infine, qualora parte di queste pratiche vengano svolte in situazione collettiva, la condivisione delle proprie esperienze con altre persone sviluppa anche la capacità di relazionarsi e di esprimere verbalmente le caratteristiche delle proprie competenze e della propria identità professionale. «L'importanza di tali forme di verbalizzazione non va sottovalutata. Una delle difficoltà riscontrate nelle esperienze di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze acquisite in contesti informali e non formali è stata proprio quella di avere a che fare con soggetti che non erano in grado di descrivere verbalmente quanto erano in grado di fare, giustificandone le ragioni sia professionali, sia tecnologiche, sia pratiche. Lo sviluppo delle competenze comunicative in questo caso si collega

ISSN: 2039-4039

direttamente a forme avanzate di consapevolezza e di valorizzazione sociale e pubblica di quanto posseduto in termini di competenze. Basti qui ricordare come nei colloqui di assunzione nelle varie imprese la capacità di presentare sé stessi e le proprie conoscenze, abilità, competenze e motivazioni risulti sempre più essenziale, soprattutto se ciò è corredato da documentazione adeguata»[56].

Possiamo quindi affermare che nell'analizzare le proprie esperienze e i diversi saperi in esse acquisiti, mobilitati e utilizzati, contestualmente si migliorano e si potenziano le proprie competenze e se ne sviluppano di nuove. Quasi a dar prova che, anche nel momento stesso in cui il soggetto cerca di "inventariarle" e di autovalutarle, le sue stesse competenze sono già mutate, trasformate, evolute, cresciute, così come ci ricorda Munari affermando che «Ogni competenza è stata, una volta, un'emozione»[57]. L'esperienza, la sua analisi e la sua verbalizzazione diventano pertanto un mezzo di formazione e di sviluppo[58]. Come sottolinea Barbier[59], infatti, fare esperienza non significa avere esperienza; il primo designa il vissuto di una pratica; il secondo richiede una rielaborazione e quindi una costruzione del senso di quel vissuto. Yves Clot a tal proposito afferma che l'analisi del lavoro può essere strumento di formazione nella misura in cui e a condizione che favorisca la rielaborazione dell'esperienza: "da oggetto di analisi, il vissuto deve diventare mezzo per vivere altre vite"[60]. L'esistenza di ciascuno appare infatti come un susseguirsi di eventi, alcuni decisi e provocati, altri inattesi e imprevisti, che si incatenano tra di loro sotto forma di causa e di effetto, di continuità e di discontinuità, di momenti di equilibrio e di cambiamento, senza una apparente linearità: come sostengono Aubret e Gilbert[61], è lo sguardo personale sugli eventi vissuti che permette di ricordarli, attribuirgli senso, trasformarli, dimenticarli, anche a fronte delle rappresentazioni sociali che selezionano gli elementi significativi di questi avvenimenti sotto il profilo della loro utilità e conformità alla cultura e ai valori socialmente condivisi.

E questo processo di rilettura delle proprie esperienze non può che alimentarsi e arricchirsi di significati e di sfaccettature se è guidato e supportato dal dialogo e dal confronto con l'accompagnatore, che ha a disposizione numerosi metodi di analisi dell'esperienza che permettono di accompagnare questo lavoro cognitivo. Tra i più noti, l'intervista di esplicitazione[62], l'intervista di autoconfronto[63], l'intervista al sosia[64], l'autobiografia ragionata[65], la tecnica degli incidenti critici[66], le storie di vita[67], i metodi autobiografici[68], il metodo del profilo esperienziale[69]. Quelle richiamate sono solo alcune delle numerose metodologie esistenti e utili per rievocare le proprie esperienze attivando processi di comprensione, elaborazione ed interpretazione: che si tratti di pratiche orali e/o scritte, individuali, in gruppo e/o accompagnate, in comune hanno sempre e comunque la ricerca di senso a partire da una realtà "oggettiva" delle esperienze di vita e un lavoro di

ISSN: 2039-4039

verbalizzazione e/o di scrittura[70]. «L'atto di conferire alle esperienze di vita significati sempre rinnovati o addirittura nuovi permette di progettare azioni e comportamenti che stimolano intenzionalità dell'individuo verso la crescita e l'automiglioramento»[71].
Durante tutto il processo è dunque fondamentale l'apporto dell'accompagnatore - tutt'oggi considerabile una «nuova figura professionale»[72] nel contesto italiano - perché, come afferma Aubret[73], se è vero che riconoscersi aiuta anche a farsi riconoscere - perché è più facile farsi riconoscere dagli altri quando si ha preliminarmente lavorato su se stessi - allo stesso modo è vero che il farsi riconoscere aiuta a riconoscersi - perché si ha una migliore immagine di sé se si riceve un riscontro e un riconoscimento dagli altri. L'accompagnatore funge infatti da: mediatore tra il soggetto e la sua esperienza, da facilitatore nel riconoscimento, nella verbalizzazione e nella presa di consapevolezza delle competenze possedute, acquisite e mobilitate e nel confrontarle con gli standard attesi e da guida in questo percorso di ricerca e costruzione di senso del passato, del presente e del futuro[74]. L'accompagnatore deve quindi essere in grado di: guidare - ovvero fornire al candidato dei riferimenti e indicargli gli eventuali ostacoli; di comprendere - ovvero capire come si è costruito il suo apprendimento e aiutarlo a formalizzare e a descrivere l'esperienza vissuta; e di ascoltare, dialogare e riformulare - aiutando il candidato ad elaborare e rielaborare da sé la sua esperienza e presentare il suo portfolio/dossier davanti alla commissione[75]. Al contrario, l'accompagnare non deve valutare, compito che spetta solo alla commissione, e non deve tradurre l'esperienza, compito che spetta al candidato, unico padrone delle situazioni professionali che desidera far riconoscere[76]. Il candidato, come afferma Veilhan[77], deve infatti essere in grado di dare prova della sua esperienza - e non tanto di essere messo alla prova - perché è l'unico che possiede gli elementi e le parole per raccontarla: l'accompagnatore deve essere sufficientemente generoso e curioso per permettere al candidato di raccontarsi, di riprendere il diritto di parola sul suo percorso, di operare un ritorno su se stesso, di riattivare e dare forma ai saperi acquisiti, sviluppandone contestualmente di nuovi.
Il candidato deve quindi assumere la postura del professionista riflessivo[78], che gli consente di prendere distanza rispetto alle sue esperienze per poterle convertire in saperi *su* e *per* l'azione, i quali contribuiscono di fatto ad arricchire il suo patrimonio di esperienze[79]. Inoltre, questo lavoro riflessivo sulle esperienze vissute che consente al candidato di formalizzare i propri saperi sembra creare le condizioni per una trasformazione delle rappresentazioni di sé, della propria attività e del proprio ambiente di lavoro - mediate e negoziate attraverso le interazioni con l'accompagnatore - che contribuiscono ad alimentare un processo più allargato di sviluppo professionale[80] e quindi di formazione continua.

ISSN: 2039-4039

Conclusioni

Il contributo ha voluto sottolineare come il riconoscimento del valore formativo dell'esperienza sia alla base dei sistemi di convalida degli apprendimenti esperienziali, i quali partono dall'assunto che i saperi acquisiti dalla persona nei diversi contesti di vita informali e non formali abbiano la stessa "dignità" dei saperi acquisiti formalmente e debbano pertanto essergli riconosciuti attraverso il rientro in formazione e/o il rilascio di una qualificazione e/o parte di essa. Allo stesso tempo, è stato enfatizzato come la stessa analisi dell'esperienza svolta dalla persona durante il processo di convalida degli apprendimenti abbia una valenza formativa e di sviluppo professionale, poiché consente alla persona di attribuire forma e prendere consapevolezza dei propri apprendimenti a partire dalla loro verbalizzazione, di ricostruirne il senso, di ipotizzarne la capitalizzazione all'interno di progetti personali formativi e/o professionali, sviluppando contemporaneamente nuovi saperi e competenze.
Restano aperte alcune questioni critiche che devono essere oggetto di riflessione da parte della comunità scientifica pedagogica che non può esimersi dal sottolineare l'importanza di alcuni aspetti trascurati all'interno del sistema di certificazione delle competenze nazionale istituito.
Innanzitutto, la decisione di adottare la dicitura "sistema nazionale di certificazione delle competenze" rappresenta già una prima scelta fatta dai legislatori che non tiene conto della polisemia del termine competenze, il quale, peraltro, è riduttivo rispetto al termine omnicomprensivo di risultati di apprendimento - che comprende conoscenze, abilità e competenze - proposto infatti a livello europeo. Polisemia che è stata ridotta definendo le competenze come «comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale e informale»[81]. Tale definizione risponde ad un approccio riduzionista e funzionalista[82] che concepisce le competenze come sommatoria di risorse codificabili, analizzabili e misurabili, che trascura quella visione più culturale, più interpretativa, che guarda alla dimensione generativa dovuta all'attivazione e alla mobilitazione delle risorse che compongono le competenze, intese come *sapere, potere, volere e dover agire* dentro una situazione professionale complessa e in vista di una finalità[83] e di governare l'incertezza mediante prestazioni costruite di volta in volta e per questo poco formalizzabili in anticipo[84]. Ci troviamo quindi di fronte alla criticità che le competenze, da una parte, si presentano sotto forma di tassonomie, misurazioni e standard utilizzate come strumento di regolazione, controllo e verifica, e, dall'altra parte, essendo disposizioni all'agire delle persone, dovrebbero poter

ISSN: 2039-4039

essere rispecchiate e rispettate valorizzando le differenze individuali in tutte le fasi di individuazione, valutazione e certificazione. Come afferma Rinaldi, infatti, riconoscere competenze «non è riducibile a un'operazione di ingegneria cognitiva, perché vuol dire dare spazio a un progetto che innanzitutto deve appartenere a chi ne è protagonista, presuppone azioni positive mirate all'individuo o al gruppo di riferimento in un contesto determinato, interventi nella comunità, attivazione delle reti formali e informali, collaborazione di servizi, figure professionali, politiche [...]. In questo senso occorre una concezione della competenza che [...] metta in evidenza il suo carattere di sapere riflessivo, combinatorio, interdisciplinare, ricorsivo, in grado di attivare sia le risorse individuali, non solo cognitive, ma affettive, motivazionali, operative, sia le condizioni di contesto, le interazioni con esso del soggetto e le sue capacità di attribuire significati»[85].
Una ulteriore criticità riscontrabile nel sistema nazionale istituito è la difficoltà di certificare il possesso di competenze chiave - poiché esse non sono ricomprese nei repertori professionali e/o nelle qualificazioni in quanto fondati quasi unicamente sulle competenze specifiche di una attività - le quali tuttavia sono ritenute fondamentali per essere non solo lavoratori "occupabili", ma anche cittadini attivi e partecipi nella società della conoscenza del 21mo secolo. Se il sistema di certificazione delle competenze intende realmente migliorare l'occupabilità delle persone, quindi, non può essere trascurato il fatto che, come abbiamo visto, essa dipende in gran parte da *soft skills* e competenze chiave che devono essere descritte all'interno delle qualificazioni e dei repertori professionali per poter essere certificabili. Inoltre, va sottolineato che il processo stesso di identificazione delle proprie competenze compiuto dalla persona durante la prima fase prevista dal sistema di certificazione nazionale contribuisce allo sviluppo di alcune di queste competenze chiave - divenendo pertanto un processo formativo - soprattutto se supportato da un servizio di consulenza e orientamento formativo adeguato. Quest'ultimo risulta infatti fondamentale per accompagnare la persona nella rilettura delle proprie esperienze, nell'identificare ed esplicitare i saperi in esse acquisiti utilizzando il linguaggio previsto all'interno dei repertori e delle qualificazioni al fine del loro riconoscimento formale. Il ruolo dell'accompagnatore è quindi indubbiamente strategico e cruciale anche per tutte quelle persone che hanno le esperienze e le competenze ma non le parole per esprimerle attraverso il linguaggio richiesto e utilizzato per certificarle all'interno del sistema nazionale.
Ne discende l'importanza della professionalizzazione delle figure che presiedono i processi di identificazione, valutazione e certificazione previsti, che richiede interventi formativi mirati allo sviluppo delle competenze richieste per essere in grado di accompagnare all'individuazione e alla messa in trasparenza delle competenze, di pianificare e realizzare le attività valutative relativamente a procedure e metodologie e a contenuti curricolari e

ISSN: 2039-4039

professionali. Interventi formativi che per il momento in Italia sono inadeguati e non sistematici[86] e relativi prevalentemente alla figura dell'accompagnatore[87]. Appare quindi evidente la necessità di colmare la lacuna di figure professionali che si occupino anche delle fasi di valutazione e certificazione delle competenze ovvero dell'analisi della documentazione, della predisposizione e della realizzazione di prove di valutazione - scritte, orali, in situazione, di simulazione - e della formulazione di giudizi basati su standard, indicatori e criteri validi e affidabili e soprattutto che siano anche in grado di valorizzare le differenze individuali e di apprezzare l'interpretazione personale della competenza "formale" descritta nei referenziali[88].
Infine, è importante ricordare come il sistema di convalida debba fondarsi sulla fiducia reciproca, sul dialogo e sulla collaborazione tra tutti i soggetti che devono rilasciare e riconoscere reciprocamente le qualificazioni provenienti da enti e istituzioni appartenenti al mondo educativo e formativo, del lavoro e del terzo settore[89]. Se il mondo del lavoro e del terzo settore da sempre richiedono e riconoscono le qualificazioni rilasciate in ambito educativo e formativo, il mondo educativo e formativo non possono più esimersi dal riconoscere le qualificazioni acquisite nel mondo del lavoro e del volontariato e dal saperle integrare e/o equiparare alle proprie.
Quelle trattate sono solo alcune tra le molte questioni pedagogiche che restano aperte per attuare in Italia un sistema nazionale di certificazione delle competenze e di formazione continua che sia in grado di raggiungere e dare l'opportunità a tutte le persone che ne hanno diritto di farsi riconoscere e convalidare gli apprendimenti acquisiti in tutti i contesti «per poterli capitalizzare non solo in progetti di studio e/o di lavoro, ma anche in progetti personali di vita, di cui oggi più che mai abbiamo tutti bisogno per tornare a lavorare e a vivere in una tanto semplice e scontata quanto incerta e imprevedibile ma indispensabile normalità»[90].

CRISTINA ZAGGIA
University of Padua

[1] Le reti territoriali per l'apprendimento permanente sono definite come quell'«insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro collegati organicamente alle strategie per la crescita economica, l'accesso al lavoro dei giovani, la riforma del welfare, l'invecchiamento attivo, l'esercizio della cittadinanza attiva, anche da parte degli immigrati», Legge 28 giugno 2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, art. 4, comma 55.
[2] Presidenza del Consiglio dei Ministri (2021), *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, p. 173.
[3] *Ibi*, p. 200.

ISSN: 2039-4039

[4] E. Cresson, (A cura di), *Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, Bruxelles 1995, p. 22.
[5] Commissione europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente,* Bruxelles 2000.
[6] Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Bruxelles 2012.
[7] Cedefop, *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Lussemburgo 2016.
[8] Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea, *Decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass)*, Bruxelles 2004.
[9] Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 2006.
[10] Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente,* Bruxelles 2018.
[11] Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea, *Decisione n. 1719/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006 che istituisce il programma "Gioventù in azione" per il periodo 2007-2013,* Bruxelles 2006.
[12] Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che abroga la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente,* Bruxelles 2017.
[13] Consiglio delle Comunità Europee, *Decisione Del Consiglio del 14 dicembre 1989 recante modifica della decisione 87/ 327/CEE che adotta il programma di azione comunitario in materia di mobilità degli studenti (ERASMUS),* Bruxelles 1989.
[14] Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale,* Bruxelles 2009; Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020 relativa all'istruzione e formazione professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*, Bruxelles 2020.
[15] Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET),* Bruxelles 2009.
[16] Legge 28 giugno 2012, n. 92, cit., art. 4.
[17] D.lgs. 16 gennaio 2013, n. 13, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*.
[18] D.M. 30 giugno 2015, *Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13*.
[19] Decreto interministeriale 8 gennaio 2018, *Istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze di cui al decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13*.
[20] D.M. 5 gennaio 2021, *Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze*.
[21] A. Feintuch, *Improving the employability and attitudes of "difficult to place" persons*, «Psychological Monographs», 69 (1955), pp. 392-397.

ISSN: 2039-4039

[22] J. Dixon, C. Belnap, C. Albrecht, K. Lee, *The importance of soft skills*, «Corporate Finance Review», XIV, 6 (2010), pp. 35-38; M.M. Robles, *Executive perception of the top 10 soft skills needed in today's workplace*, «Business Communication Quarterly», LXXV, 4 (2012), pp. 453-465.
[23] A. Forrier, L. Sels, *The concept of employability: a complex mosaic*, «Int. J. Human Resources Development and Management», III, 2 (2003), pp. 102-124.
[24] P.C. Candy, R.G. Crebert, *Ivory tower to concrete jungle: the difficult transition from the academy to the workplace as learning environments*, «Journal of Higher Education», LXII, 5 (1991), p. 572.
[25] R. Evenson, *Soft skills, hard sell*, «Techniques: Making Education & Career Connections», LXXIV, 3 (1999), pp. 29-31.
[26] R.S. Bridgestock, *The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills*, «Higher Education Research and Development», XXVIII, 1 (2009), pp. 31-34.
[27] R.F. James, M.L. James, *Teaching career and technical skills in a "mini" business world*, «Business Education Forum», LIX, 2 (2004), pp. 39-41.
[28] N. Sutton, *Why can't we all just get along?,* «Computing Canada», XXVIII, 16 (2002), pp. 1-20.
[29] J.L. Glenn, *The "new" customer service model: Customer advocate, company ambassador*, «Business Education Forum», LXII, 4 (2008), pp. 7-13.
[30] J. John, *Study on the nature of impact of soft skills training program on the soft skills development of management students*, «Pacific Business Review», October/December (2009), pp. 19-27.
[31] P. Klaus, *Communication breakdown*, «California Job Journal», 28 (2010), pp. 1-9.
[32] S. Castellazzi, *Employability and Access to training. A contribution to the implementation of corporate responsibility in the Labour Market*, Springer, Wiesbaden Germany 2016; D. Cavenago, M. Magrin, M. Martini, C. Monicelli, *Sviluppo personale e sviluppo professionale: fattori critici nella ricostruzione dell'occupabilità*, in M. Mezzanica, R. Boselli (A cura di), *Ipotesi di lavoro. Le dinamiche, i servizi e i giudizi che cambiano il mercato del lavoro,* Aracne Editrice, Roma 2012, pp. 93-118; M. Fugate, A.J. Kinicki, B.E. Ashforth, *Employability: a psycho-social construct, its dimensions and applications*, «Journal of Vocational Behaviour», 65 (2004), pp. 14-38; M. Fugate, A.J. Kinicki, *A dispositional approach to employability: development of a measure and test of implication for employee reactions to organizational change*, «Journal of Occupational and Organizational Psychology», 81 (2008), pp. 503-527; R.W. McQuaid, C. Lindsay, *The concept of employability*, «Urban Studies», 42 (2005), pp. 197-219.
[33] A. Grimaldi, R. Porcelli, A. Rossi, *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità: la proposta dell'Isfol al servizio dei giovani*, «Osservatorio Isfol», IV, 1-2 (2014), pp. 45-63.
[34] A. Grimaldi, *Soft skill: dal modello dell'occupabilità alla certificazione delle competenze*, «Lifelong Lifewide Learning», All. 32, 14 (2018), p. 58.
[35] A. Grimaldi, M.A. Bosca, R. Porcelli, A. Rossi, *AVO: lo strumento Isfol per l'occupabilità dei giovani. Dalle premesse culturali ai criteri generativi*, «Osservatorio Isfol», V, 1-2 (2015), pp. 63-86.
[36] A. Grimaldi, *Soft skill: dal modello dell'occupabilità alla certificazione delle competenze*, cit. pp. 57-66.
[37] A. Grimaldi, *Pe.S.C.O. Percorso di sviluppo delle competenze per l'occupabilità,* «Città Ciofs- FP», XVII, 1 (2017), pp. 12-17.
[38] A. Grimaldi, *Soft skill: dal modello dell'occupabilità alla certificazione delle competenze*, cit., pp. 57-66.
[39] H. Perreault, *Business educators can take a leadership role in character education*, «Business Education Forum», LIX, 1 (2004), pp. 23-24.
[40] D. Haselberger, P. Oberhuemer, E. Perez, M. Cinque, D. Capasso, *Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions*. ModEs project: Lifelong Learning Programme, 2012. https://gea-college.si/wp-content/uploads/2015/12/MODES_handbook_en.pdf
[41] J.J. Heckman, T. Kautz, *Hard Evidence on Soft Skills*, «Labour Economics», XIX, 4 (2012), pp. 451-64.
[42] S. Hurrell, D. Scholarios, P. Thompson, *More than "humpy dumpty" term: Strengthening the conceptualization of soft skills,* «Economy and Industrial Democracy», XXXIV, 1 (2012), pp. 161-182.

ISSN: 2039-4039

[43] A. Viteritti, *Di cosa parliamo quando parliamo di competenze*? in Fondazione Agnelli, *Le competenze. Una mappa per orientarsi,* Il Mulino Upm, Bologna 2018, p. 34.
[44] Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente,* Bruxelles 2018, p. 7.
[45] *Ibidem.*
[46] A. Grimaldi, *Soft skill: dal modello dell'occupabilità alla certificazione delle competenze*, cit., pp. 57-66.
[47] Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente,* Bruxelles 2018.
[48] Interessante a tal proposito è il contributo del Joint Research Center (JRC) che ha approfondito il concetto di competenza personale (relativa all'autoregolazione di emozioni, pensieri e comportamenti, alla flessibilità nel fronteggiare transizioni, incertezze e sfide e al benessere fisico, mentale, sociale e sostenibile), sociale (che comprende l'empatia, le strategie di comunicazione e di collaborazione) e capacità di imparare ad imparare (relativa alla mentalità orientata alla crescita, al pensiero critico e alla gestione del proprio apprendimento). Cfr. A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera Giraldez, *LifeComp*: *The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.
[49] Anche relativamente al concetto di competenza imprenditoriale/imprenditiva, il JRC ha elaborato un documento di approfondimento in cui essa viene definita come la capacita di agire su opportunità e su idee per creare valore per gli altri - valore che può essere culturale, economico o sociale – che si compone di tre aree di competenza, ovvero l'area delle idee e delle opportunità - che comprende, ad esempio, il cercare le opportunità, lo sviluppare la creatività, il costruire e perseguire la propria vision, ecc. - , l'area delle risorse personali – che comprende ad esempio l'auto-consapevolezza e l'autoefficacia, la motivazione e la perseveranza, il mobilitare risorse, ecc. - , e l'area definita *in azione* – che comprende, ad esempio, il prendere l'iniziativa, il pianificare e gestire, il fronteggiare l'incertezza e il rischio, l'apprendere dall'esperienza, ecc. - . Cfr. E. Mccallum, R. Weicht, L. Mcmullan, A. Price, *EntreComp into Action - Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2018.
[50] C. Zaggia, *Quando l'esperienza diventa formatrice. La valenza formativa della validazione degli acquis e del bilancio di competenze*, «Professionalità», 107 (2010), 57-60.
[51] P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, Esf Editeur, Issy-les-Moulineaux 1994.
[52] A. Lainé, *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis* (2e éd.), Éditions Érès, Ramonville Saint-Agne 2006.
[53] D. Barthélémy, X. Cuny, P. Launay, M.P. Panayoti, *Bilan de compétences et démarche de validation des acquis de l'expérience, quelle synergie?*, «Actualité de la formation permanente», 205 (2006), pp. 65-67.
[54] P. Serreri, *Bilancio di competenze e competenza imprenditiva*, «Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education», 3 (2018), pp. 11-14.
[55] L. Gamberi, D. Daddi, E. Luna, *Sviluppare competenze imprenditive per il presente e il futuro dei giovani adulti attraverso l'entrepreneurship education: buone pratiche a confronto*, «Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education», 9 (2021), p. 106.
[56] M. Pellerey, *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*, «Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale», XXXIV, 1 (2018), p. 57.
[57] A. Munari, *Ricomporre psicologicamente le ragioni dell'educativo e del formativo*, in L. Galliani (A cura di), *Educazione versus Formazione: Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria,* Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2003, p. 67.
[58] V. Rémery, *Élaboration de l'expérience et développement en accompagnement à la VAE*, «Raisons éducatives», XXIII, 1 (2019), pp. 95-124.
[59] J.-M. Barbier, *Expérience, apprentissage, éducation*, in L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, M. Durand (Éds.), *Expérience, activité, apprentissage,* Presses universitaires de France, Paris 2013, pp. 65-92.

ISSN: 2039-4039

[60] Y. Clot, 2000, *La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie*, in B. Maggi (ed), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation*, Puf, Paris 2000, p. 154.
[61] J. Aubret, P. Gilbert, *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*, Dunod, Paris 2003.
[62] P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, cit.
[63] Y. Clot, D. Faïta, G. Fernandez, L. Scheller, *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*, «Education Permanente», 146 (2001), pp. 17-25; J. Theureau, *Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche Course d'action*, «Revue d'anthropologie des connaissances», IV, 2 (2010), pp. 287-322.
[64] I. Oddone, A. Re, G. Briante, *Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro*, Einaudi, Torino 1977.
[65] H. Desroche, *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, «Document OCI», 1 (1984); H. Desroche, *Entreprendre d'apprendre: d'autobiographie raisonnée aux projects d'une recherche-action,* Les Editions Ouvrières, Paris 1990.
[66] I.C. Flanagan*, The critical incident technique,* «Psychological Bulletin», LI, 4 (1954), pp. 327–358.
[67] C. Delory-Momberger, *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation,* Anthropos, Paris 2000; P. Dominicé, *L'histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan, Paris 1990; G. Francequin, *Pour une approche biographique en orientation. L'intégration de l'histoire personnelle au choix de profession,* Septembre Editeur, Sainte-Foy (Québec) 2004; A. Lainé, *Faire de sa vie une histoire. Théorie et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Desclée de Brouwer, Paris 2004; G., Pineau, J.L. Le Grand, *Les histoires de vie*, PUF, Paris 1993.
[68] A. Alberici, *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Armando, Roma 2000; G. Aleandri, *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*, Armando, Roma 2012; G. Aleandri, *Autobiographical methods for broader lifelong and lifewide learning for all: A research based on original format*, «Procedia – Social and Behavioral Sciences», 191 (2015), pp. 352-356; G. Aleandri, *Scritture di una vita. Scritture per … Un sottoprogetto*, «Quaderni di Didattica della Scrittura», 28 (2017), pp. 115-125; F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo,* Laterza, Roma 2002; D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996; P. Di Rienzo, *Ecologia della narrazione. Spazi trasformativi per le biografie in formazione*, «METIS», VI (2016), pp. 1-6; P. Di Rienzo, *Contesti formativi e metodi biografici di apprendimento per l'analisi delle competenze*, «Epale Journal», 1 (2017), pp. 20-24; P. Dominicé, *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*, Jossey-Bass, San Francisco 2000; L. Formenti, *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Trento 2009; L. Formenti, *Complexity, adult biographies and co-operative transformation*, in M. Milana, S. Webb, J. Holford (Ed.), *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*, Palgrave Macmillan, London 2017, pp. 191-209; C. Josso, *Cheminer vers soi,* L'Ade d'Homme, Lausanne 1991; G., Pineau, M. Michèle, *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Edilig, Paris Saint-Martin, 1983.
[69] J.L. Dumont, M.C. Saint-Pé, *Méthode du profil expérientiel,* Far Editeur, Lausanne 1990.
[70] J. Aubret, P. Gilbert, *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*, cit.
[71] G. Aleandri, E. Consoli, *Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 1 (2020), p. 276.
[72] S. Maniero, A. Serbati, D. Frison, *Accompagnare il riconoscimento e l'identificazione degli apprendimenti lifelong e lifewide: una nuova figura professionale*, «Lifelong Lifewide Learning», X, 24 (2014), pp. 32-49.
[73] J. Aubret, *Le Portefeuille de compétences. Le portefeuille des acquis de formation et d'expérience,* EAP, Paris 2001.
[74] C. Zaggia, *Quando l'esperienza diventa formatrice. La valenza formativa della validazione degli acquis e del bilancio di competenze*, cit., pp. 57-60.
[75] C. Zaggia, *La validazione degli acquis dell'esperienza. Elementi peculiari, comuni e distintivi rispetto al bilancio di competenze*, «Professionalità», 106 (2009), pp. 71-74.
[76] S. Adjas, *La VAE, quand l'expérience vaut le diplôme,* Les Editions Demos, Paris 2006.
[77] A. Veilhan, *L'éthique de l'accompagnement en validation des acquis de l'expérience : de l'individuel au collectif*, «Education Permanente», 159 (2004), pp. 107-116.
[78] C. Argyris, D.A. Schon, *Theory in practice: increasing professional effectiveness*, Jossey Bass, San Francisco 1989.

ISSN: 2039-4039

[79] V. Rémery, *Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience*, «Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle», XLVI, 4 (2012), pp. 47-68.
[80] V. Rémery, *Élaboration conjointe de l'expérience en accompagnement. Le cas de la Validation des Acquis de l'Expérience*, in J.-M Barbier., J. Thievenaz (Coord.). *Le travail de l'expérience*, L'Harmattan, Paris 2013.
[81] Allegato A «Sistema nazionale di certificazione delle competenze. Linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari (articolo 3, comma 5, decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13)» del decreto del 5 gennaio 2021 *Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze*, p. 6.
[82] R.E. Boyatzis, *The competent manager: a model for effective performance*, John Wiley & Sons, New York 1982; D.C. McClelland, *Testing for competence rather than for "intelligence"*, «American Psychologist», XXVIII, 1 (1973), pp. 1-14; L.M Spencer, S.M Spencer, *Competenza nel lavoro,* FrancoAngeli, Milano 1995.
[83] G. Le Boterf, *De la compétence. Essay sur un attracteur étrange,* Editions d'Organisation, Paris 1994 ; G. Le Boterf, *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*, Groupe Eyrolles, Paris 2018.
[84] A.M. Ajello, M. Cavoli, S. Meghnagi, *La competenza esperta,* Ediesse, Roma 1992.
[85] W. Rinaldi, *Dal riconoscimento alla certificazione delle competenze non formali e informali. Una riflessione comune tra scuola, lavoro, volontariato*, «Lifelong Lifewide Learning», All. 32, 14 (2018), p. 10.
[86] G. Iannis, *Nuove competenze e sfide professionali nell'ambito dei servizi per l'orientamento, le transizioni di carriera e le politiche attive per il lavoro*, in G. Del Gobbo, P. Federighi (A cura di), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, Editpress, Firenze 2021, pp. 335-348.
[87] A livello nazionale, la proposta formativa più completa è indubbiamente quella proposta dalla Rete universitaria per l'apprendimento permanente (Ruiap) che dal 2014-2015 ha realizzato 5 edizioni del cMOOC "Riconoscimento delle competenze e validazione degli apprendimenti pregressi". Cfr. L. Galliani, *Per un "canone pedagogico" dei MOOCs universitari. La proposta della Ruiap per la loro integrazione con i master in una strategia di apprendimento permanente e di formazione continua*, «Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education», 1 (2017), pp. 13-17.
[88] G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives* (3e éd.), Editions d'Organisation, Paris 2004 ; G. Le Boterf, *Développer et mettre en œuvre la compétence*, cit.
[89] Cedefop, *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Lussemburgo 2016.
[90] C. Zaggia, *La convalida degli apprendimenti non formali e informali. Normative, linee guida e approfondimenti tematici*, Pensa Multimedia, Lecce 2021, p. 221.

ISSN: 2039-4039

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno XII – n. 37

Emerging working contexts in adult learning and continuing education Initial findings from an exploratory research among professionals

Contesti operativi emergenti nell'educazione degli adulti e nella formazione continua. Primi risultati da una ricerca esplorativa con i professionisti

DANIELA FRISON, GLENDA GALEOTTI*

The paper presents the preliminary findings of a research project focused on the Adult Learning (AL) and Continuing Education (CE) sector to understand the emerging working contexts where professionals operate nowadays. The study aims at encouraging professional development processes for working successfully in different contexts in order to increase the rates of adults engaged in education, as well as the quality of the educational services provided. This issue has been explored by collecting the perception of those who in various roles are engaged in policies, research, and practices related to the sector.

KEYWORDS: *PROFESSIONAL DEVELOPMENT, ADULT LEARNING AND CONTINUING EDUCATION, UPSKILLING AND RESKILLING, PROFESSIONALISATION, ORGANISATIONAL DEVELOPMENT*

Make the world work, for 100% of humanity, in the shortest possible time,
through spontaneous cooperation, without ecological offense or the disadvantage of anyone
(R. Buckminster Fuller)

Introduction

The current European planning (2021-2027) aims to guide Europe towards the dual green and digital transition and make society and economies more resilient and just[1], further strengthened by the tools and devices to support the post-pandemic recovery (e.g., NextgenerationEU). The European strategy is linked to a political agenda focused on the development of citizens' skills, thus implementing the first principle of the European Pillar of Social Rights: access to quality education, training, and lifelong learning for all and throughout the European Union[2]. The main elements that shape the European policy

* For attribution reasons, it is specified that the study has been elaborated jointly by the authors. Glenda Galeotti coordinated Introduction and Study Background. Daniela Frison coordinated Research gaps and research questions and Research Design. The paragraphs First Findings and Discussion and further research development were elaborated jointly by the authors.

ISSN: 2039-4039

agenda for the next few years are therefore the European Education Area by 2025, for bringing down barriers and promoting innovative and inclusive education and training, the "Pact for skills" in boosting joint action by businesses, social partners and other stakeholders to maximise the impact of skills investment, the Skills for Jobs, for up- and reskilling based on modern and dynamic education and training provision[3]. They sustain the direct link with labour market and societal needs and are addressed to people empowerment by the means of innovative tools and learning pathways more flexible and accessible.

In Italy, the «National Recovery and Resiliency Plan»[4], also focuses, among other things, on learning new skills (reskilling) and improving existing ones to access more advanced jobs (upskilling), as a strategic trajectory for supporting green and digital transitions, enhancing innovation and the growth potential of the economy, promote economic and social inclusion and ensure quality employment.

A crucial issue seems to be professionals' improvement in Adult Learning (AL) and Continuing Education (CE) for working successfully in different contexts and increasing the rates of adults engaged in education, as well as the quality of the educational services provided. We specifically deal with professionals in education and training field as HR and training managers, project managers, trainers and training consultants, and adult educators.

In this paper, we present the preliminary findings of a research project developed within this framework and aimed at understanding the emerging working contexts where professionals in AL and CE operate nowadays.

Overcoming the functional boundaries among disciplines or sectors of reference, the analysis perspective adopts «the nested, interactive nature of learning at multiple levels - individual, collective, team, organisation, society - and across multiple planes, as people learn and grow interactively within social contexts»[5].

Indeed, we examine this issue by collecting the perception of those who in various roles are engaged in policies, research, and practices related to the AL and CE sector.

The first phase of the study was launched in 2021 and the related results are presented here.

Study background

Today, organisations are experiencing a time of radical transformations, under the pressure of mega-trends of societal change that force them to modify, change or re-design themself[6]. Digitalisation, demographic and environmental challenges, human

ISSN: 2039-4039

mobility, and so on, demand intense, irreversible, and structural transformations that seem to enable emerging organisational paradigms, also to respond to the need to redefine models that the post-pandemic recovery and green conversion require[7]. These paradigms arise from the dialogue between adaptive and innovative dynamics and stress the organisational capacities to be flexible or agile with contextual changes, to strategically address and manage them, to connect people, knowledge, processes, and sectors[8]. Moreover, they are a consequence of the constantly changing human behaviour and people's requirements, and the high degree of uncertainty and complexity of organisations' operating environments. They also have an impact on how education and training are delivered, fostering the shift from the centrality of formal education to the informal and embedded one and the emergence of new trajectories in lifelong learning and continuing education[9].

These transformations also have an impact on the professionalisation paths of those who work in this field as well as on their working contexts. Indeed, reports and documents on the subject, published in very recent years by OECD[10], Unesco[11], and World Economic Forum[12], support the reflection on the evolution of existing professions, on the skills they require, and on new professions.

Indeed, an effective visualisation of emerging professions was proposed in 2020 by the World Economic Forum which focuses on seven emerging professional clusters that was formalised starting from the aggregation of professions characterised by similar skill sets: care professions, data and Artificial Intelligence, engineering and Cloud Computing, green professions, marketing, sales and content, people and culture, and product development[13]. The report clearly highlights how skills required by new professions or professions “to be updated” are hybrid and belong to different fields of study and work that are clearly separated from a “disciplinary sector” perspective.

Furthermore, as reports highlight, emerging professions require:

1) skills that are usually traceable outside the professional family in which they are located;

2) cluster of skills that refer, combine, and intertwine multiple disciplinary fields and domains;

3) a broader and more complex set of highly specialised skills and competences[14].

Moreover, if soft and digital skills are by now considered essential, so-called green skills are increasingly recognized as crucial. Companies mentioned their relevance immediately after soft skills, and before e-skills, confirming a growing attention to the “green” and sustainability themes and an organisational focus on professionals with an eco-sustainability attitude and competences[15].

ISSN: 2039-4039

These trends have of course important effects not only on the labour market, increasingly characterised by a rapid evolution of the professions and skills required, but also on the education and training systems and related providers, which educate and train new future professionals. Furthermore, the emergent variabilities and multidimensionality of roles and tasks that professionals cover in a variety of organisational settings and professional areas refer both to the teaching sector (with reference to formal and non-formal education), as well as to the non-teaching one (with reference to e.g., informal education, consultancy, etc.)[16].
Most studies and research in the field of AL and CE focus on sets of knowledge and skills professionals should possess to operate effectively in their roles. These studies emphasise the need for more comprehensive research on standard competencies required to fulfil professional tasks[17] as well as a lack of tools measuring the educational needs of the staff involved in Adult Education[18]. Other studies are about how to reform AL and CE policies and services provided on the basis of the changing training needs of the adult population consequently to the socio-economic transformations[19].
It is much more difficult to find research that investigates the changes and transformation that have taken place and are in progress in the working areas covered by these professionals. This article is intended precisely to bridge this gap in order to reach a deeper understanding on the topic.

Research gaps and research questions

Based on the study's background, research questions have been formulated as follows:
What are emerging working contexts in the field of AL and CE?
What are the key dimensions and evolution trends of these working contexts?
In 2008, a Europe-wide study on adult learning professions underlined that staff work in different contexts responding to a variety of educational and training needs of a multiplicity of target groups[20]. As Buiskool and Broek highlight in their contribution «the clustering in work domains is, however, still not precise enough to determine the exact context in which adult learning professionals work. Variations can be found also within and between work domains»[21]. Authors focused above all on the repertoire of activities AL professionals are expected to be able to execute, on the competences needed to carry out these activities, as well as on the context in which they are assumed to perform them. Despite the thorough analysis of the set of key competences, as the authors themselves underline, the article fails to say anything about the specific context in which activities are carried out and competences turned into action[22].

ISSN: 2039-4039

On the other hand, the description of skill sets, characteristics, and functions associated with professionals lack systematisation because they also differ by prevailing country circumstances and regarding the tasks and challenges in each chosen field of action[23]. Furthermore, the application of competence standards and profiles for adult learning staff differs considerably between institutional and regional levels[24].
The main classifications of professions in AL and CE use descriptors of working contexts that are often traced back to traditional macro areas of intervention, such as Adult Education from literacy to Higher Education, in the field of vocational training and workplace learning, education as social intervention addressed to specific targets, and in the leisure time that includes fun and volunteering. Federighi[25] describes the systems in which professionals in adult education are framed as follows: professional training; the continuing education provided by various educational organisations; continuing education in organisations; non-formal educational services for all ages. These areas are covered by the traditional and main recognised classifications, both at a National (e.g., Atlante delle Professioni, Repertorio dell'Emilia Romagna, Repertorio regionale delle figure professionali della Regione Toscana) and international level (e.g. ISCO-08, ESCO, O*NET Occupational Information Network)[26].
This complex analysis seems to be even more challenging - but also relevant - to be carried out within the above-described framework characterised by hybrid jobs and hybrid skill sets.

Research design

With reference to the identified research gap, a qualitative design has been considered appropriate in order to study an emerging topic which has been little explored so far[27], and a triangulation of sources have been identified to examine the complexity and multi-dimensionality of the investigated phenomenon. According to this research strategy the following phases have been planned.
First, a desk research, documental analysis, and literature review phase. This review phase was oriented toward emerging concepts, ideas, framework on new professionalism, emerging and hybrid professions in AL and CE, and a specific focus on emerging contexts, in order to provide the criteria to carry out the second phase.
Second, interviews with key informants characterised the further phase of research. An interview protocol was defined to gain an in-depth understanding of the issues of interest, taking into account the following dimensions: emerging contexts related to education and training, AL and CE processes, emerging profiles not directly

ISSN: 2039-4039

corresponding to formalised classifications of occupations, competences areas, and connected work contexts. Specifically, the qualitative data collection was carried out through a semi-structured interview addressed to a convenience sample of key informants working both at a national and international level. Key informants were identified:
- via analysis of reports and based on the above-mentioned documental analysis, with reference to the field of AL and CE;
- via contact with European and extra-European associations in the field of AL and CE;
- via contact with national associations/delegations in the field of AL and CE.
Thirdly, based on the results of the second phase, a third phase has been planned. Considering the emerging scale of the phenomenon, the research group became interested in mapping cases mentioned by the interviewed key informants or quoted by the analysed literature and documentation. A multiple case study research design has been chosen as a qualitative methodology[28], which allows an in-depth understanding of the issues of interest. Indeed, as Yin states, the case study research design is more suitable when the goal is to provide and answer 'how' questions that aim to explain a certain phenomenon investigated in its real-life context[29]. Therefore, the research group has been researching and mapping multiple instrumental cases[30], such as cases selected to better understand the issue.

First findings

In order to explore the emerging working contexts in the field of AL and CE, 15 key informants have been reached between September and December 2021:
- 4 International key informants belonging to European and extra-European associations (specifically: EUCEN - European University Continuing Education Network (1), ISCAE - International Society for Comparative Adult Education (1), and OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2));
- 11 national practitioners distributed as follows: HR manager (1); In-company training manager (1); Project manager (3); Trainer & consultant (4); Educator (1); and Museum Educational Department manager (1).
Semi-structured interviews were carried out in order to identify: emerging contexts related to AL and CE, emerging job profiles, and related competence areas with a specific focus on emerging contexts in which adults are mainly trained nowadays and emerging sectors in which AL and CE has a crucial role or should have an important role according to the intervieews' point of view.

ISSN: 2039-4039

As highlighted above, this contribution focuses on the first point taken in account by the interview regarding emerging working contexts.
A recording and transcription of the interview data was followed by a computer-assisted analysis procedure using ATLAS.Ti. Concerning the analysis process, 15 primary documents were collected and divided into two document groups: national practitioners and international key informants.
The whole analysis generated 129 codes, aggregated into 13 main group codes referring to 323 quotations. With reference to the 11 national practitioners, 4 main aggregation of code groups emerged related to the interview theme, connected to the research questions (top-down approach) or that emerged from the interviews (bottom-up approach) (see Figure 1).

Primary documents: 15
Document group: national practitioners (11)
Document group: international key informants (4)
Codes: 129
Code groups: 13
Quotations: 323

Fig. 1 - Analysed documents

The 4 aggregations refer to:
- “emerging working contexts” in the field of AL and CE,
- “organisational management” of AL and CE within, across, and outside organisations.
- “emerging professions”, with reference to the profiles and the skills needed,
- “methodological apparatus” of AL and CE professionals, with a wide focus on learning strategies and approaches.

Concerning emerging working contexts, rather than pointing out specific ones, the interviewees identify the main features of the contexts where professionals in the field of AL and CE work and actively contribute (see figure 2).

ISSN: 2039-4039

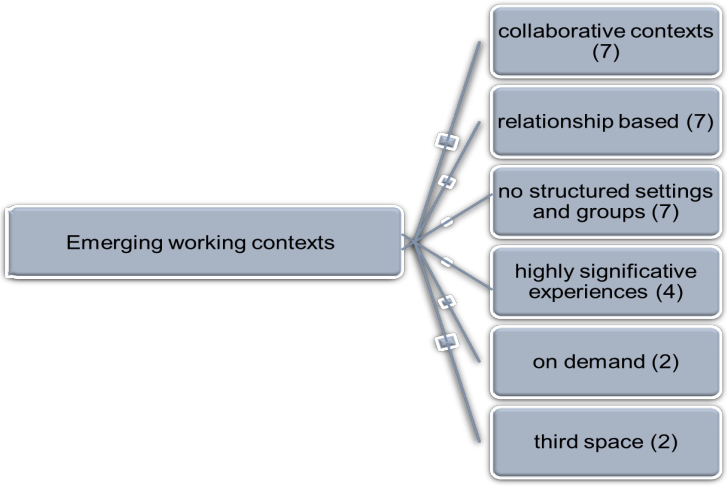

Fig. 2 - Emerging trends of working contexts in the field of AL and CE

These are mainly informal, based on meaningful and collaborative relationships. Indeed, the interviewees connected these contexts with informal and collaborative learning processes such as being part of a network or a community of practice[31].
Due to this informality, it was not easy to collect reflections on the topic of emerging working contexts. In fact, as Noe, Clark, & Klein highlight, «traditionally organisations have relied upon, and researchers focused on, learning that occurs through formal training and development programmes»[32] such as «formal education, job experiences, relationships, and personality and skills assessments that help employees prepare for future jobs or positions». Searching outside of this formality was and still remains challenging for both researchers and interviewees.
Features highlighted by key informants are strongly related to core competencies and skills expected from professionals, such as the ability to engage people in knowledge sharing and learning processes as well as the ability of make or re-make sense of their actions under a systemic vision. They also include the ability to «manage unstable groups, often work teams that start and end ... in any case knowing how to manage these dynamics within a group that is not stable», as underlined by one of the interviewees. These groups are characterised by internal high diversity and variability of roles, backgrounds (professional, life, etc.) and needs, that encourage meaningful learning experiences based on common challenges and the search for shared solutions. Professionals in this case become change facilitators who interact with multiple roles and many other professionals, not always related to the field of education and learning.

ISSN: 2039-4039

In this way, «collaboration, exchanges with others, and doing together are therefore aimed at achieving objectives that are not imposed but chosen by people as shared».
Interviewees underline that, thanks to the active contribution and resources of each participant, these same processes also generate new knowledge, skills, know-how that can be immediately usable, due to the reasons for which people find themselves collaborating.
To create and recreate relationships, connect needs and solutions, overcome the organisational boundaries become core skills of professionals in AL and CE in order to enable learning environments, aimed at qualifying a training experience as meaningful because it is based on mutual exchange and dialogue that is transformative because oriented to change individuals and contexts at the same time. As another interviewee states, the focus is on «the value [of the organisation] based on the ability to create the community [also online] and to collect from the community stimuli, innovation, etc.».
The continuous reference by the key informants to collective and participatory dynamics of learning does not overshadow the individual dimension, which manifests through both the attention to the expression of the personal training needs and the leveraging of resources and contributions of each one, but also the usability of learning outcomes in specific areas of action. Interviewees underline the centrality of an "on-demand" approach concerning learning and training processes. Specifically, in the provision of training, the use of digital technologies, which has grown exponentially with the pandemic, opens up not only the possibility of using them at the times and in the ways most suited to personal needs, but also an explosion in supply thanks to the use of "on-demand" platforms and thus the possibility of choice on the basis of specific interests and in-depth study needs.
In other words, the data underline how the subjective dimension is strictly linked with the social ones, and the organisational boundaries are overcome by the interconnection among people, knowledge, processes and so on, toward new shapes of learning spaces.

Discussion and further research development

In line with the collected data, the expected outcomes of the research project are related, first, to the identification of emerging trends that characterise working contexts in the field of AL and CE, and presented in the previous paragraph.
These preliminary elements lead to a substantial extension and heterogeneity of professional context, as well as educational and learning ones, with the consequent spread of new ways of providing educational goods and services. Therefore, they also

ISSN: 2039-4039

seem to have an impact not only on professionals' core competencies and skills in the investigated field, but also on learning places and environments that became "third places" arising from the hybridization of traditional ones.
Second, findings stimulate reflections on the professionalisation pathways in AL and CE[33]. Concerning Higher Education, degree courses in Education areas as well as degree courses not directly connected with the field - but from which professionals who actually operate in the sector come - are invited to reflect on contexts and professions variability. Furthermore, placement and career services as well are involved by this analysis in order to ensure cooperation opportunities with emerging working contexts in which AL and CE professionals can work, nowadays. The final research results will provide suggestions for designing and redesigning higher education degree courses as well as non-formal training opportunities addressed to professionals.
Third, the research aims to encourage a strong relationship between the European Education Area and the European Research Area, with a specific focus on educational research in AL and CE. Bringing out the learning and training dimension embedded in organisational and professional processes and contexts could contribute to qualifying the reskilling and upskilling pathways through a high integration between research and practices in AL and CE.
With this in mind, the cases cited by key informants and practitioners will be analysed in depth with the aim of specifying how the trends and dimensions detected can be traced in concrete experiences and contexts.

DANIELA FRISON
University of Florence

GLENDA GALEOTTI
University of Florence

[1] European Commission, *Commission Work Programme 2021*, European Commission, Bruxelles, 2020.
[2] European Commission, *Strategic Foresight Report*, European Commission, Bruxelles, 2020.
[3] European Commission, *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience,* European Commission, Bruxelles, 2020.
[4] PNRR, *Il Piano nazionale di Ripresa e Resilienza*, 2021 (https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf).
[5] V. J. Marsick, K. E. Watkins, *Introduction to the Special Issue: An Update on Informal and Incidental Learning Theory*, «New Direction for Adult & Continuing Education», CLIX, (2018), p.10.
[6] P. Pisano, M. Pironti, A. Rieple, *Identify innovative business models: can innovative business models enable players to react to ongoing or unpredictable trends?*, «Entrepreneurship Research Journal», V, 3 (2015), pp. 181-199;

ISSN: 2039-4039

H. Tardieu, D. Daly, J. Esteban-Lauzán, J. Hall, G. Miller, *Deliberately Digital: Rewriting Enterprise DNA for Enduring Success*, Springer Nature, 2020.

[7] G. Del Gobbo, *I professionisti dell'educazione alla sostenibilità ambientale*, «Quaderni di Economia del Lavoro», 112 (2020), pp. 83-102; G. Galeotti, *Educazione degli adulti e innovazione sociale. Il contributo delle professioni educative e formative alla costruzione di un'Europa resiliente,* «Quaderni di Economia del Lavoro», 112 (2020), pp. 215-228.

[8] E. Giovannini, P. Benczur, F. Campolongo, J. Cariboni, A. Manca, *Time for transformative resilience: the COVID-19 emergency*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020; G. Galeotti, *Figure professionali emergenti nell'educazione degli adulti. Il facilitatore di piattaforme collaborative negli ecosistemi di innovazione sociale*, in G. Del Gobbo, P. Federighi (eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, Edit, Firenze, 2021, pp. 349-374.

[9] European Commission, *Summary of findings and of the discussions at the 2019 Forum on the Future of Learning*, European Commission, Bruxelles, 2019.

[10] OECD, *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems, Getting Skills Right*, OECD, Paris 2019; ID., *Adult Learning in Italy: What Role for Training Funds? Getting Skills Right*, OECD, Paris 2019.

[11] UNESCO, *Skills for a connected world*, UNESCO, Paris, 2018.

[12] World Economic Forum, *The Future of Jobs Report 2020,* World Economic Forum, Geneva, 2020; Id., *Jobs of tomorrow: mapping opportunity in the new economy*, World Economic Forum, Geneva, 2020.

[13] *Ibidem*.

[14] M. Sigelman, S. Bittle, W. Markow, B. Francis, *The hybrid job economy: How new skills are rewriting the DNA of the job market, Burning Glass Technologies,* Boston 2018 (https://www.burning-glass.com/research-project/hybrid-jobs/).

[15] G. Del Gobbo, *Professioni educative non-teaching per il Green skills development*, in G. Del Gobbo, P. Federighi (eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione,* cit., pp. 49-96; Unioncamere, ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, *La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane nel 2020*, Unioncamere, Roma 2020.

[16] D. Frison, *Social, micro e self-directed learning: sfide professionali e traiettorie metodologiche per i nuovi formatori*, in G. Del Gobbo, P. Federighi (eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione,* cit, pp. 375-396; G. Galeotti, *Figure professionali emergenti nell'educazione degli adulti*, cit.

[17] B, J. Buiskool, S. Broek, *Identifying a common set of key competences for adult learning staff: An inventory of European practices*, «Journal of Adult and Continuing Education», XVII, 1 (2011), pp. 40-62; B. Mikulec, *Competences of adult education professionals in the European and Slovene context*, «Journal of Adult and Continuing Education», XXV, 1 (2019), pp. 25-44.

[18] A. Kobylarek, L. Jakubowska, K. Błaszczyński, N. Govindin, P. Sciama, A. Jesus, A. Fiorillo, *Needs of adults education stakeholders*, 2021 (https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/report_neon_it.pdf).

[19] Eurydice, *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications*, 2021, (https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/827fcd9c-1a8c-11ec-b4fe-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-232128473).

[20] R. V. Beleid, Plato, *Adult Leaning Professions in Europe, a Study on Current Situation*. Zoetermeer: Research Voor Beleid, 2008.

[21] B. J. Buiskool, S. Broek, *Identifying a common set of key competences for adult learning staff: An inventory of European practices*, cit., p. 43.

[22] *Ibidem.*

[23] C. Cieslak, R. Ricardo, J. Fehrenbacher, B. Praveen, K. Nierobisch, *Between educating and teaching: The professional identity of adult educators. A transnational comparison between Portugal, India, and Germany*, in R. Egetenmeyer, M. Fedeli (eds.) *Adult Education and Work Contexts: International Perspectives and Challenges*, Peter Lang, Bern 2019.

ISSN: 2039-4039

[24] B. J. Buiskool, S. Broek, J. A. van Lakerveld, G. K. Zarifis, M. Osborne, *Key competences for adult learning professionals Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*, Research voor Beleid, 2010.
[25] P. Federighi, *Professioni dell'educazione e della formazione: per una tassonomia descrittiva*, in G. Del Gobbo, P. Federighi (eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, cit., pp. 23-48.
[26] D. Frison, *Social, micro e self-directed learning: sfide professionali e traiettorie metodologiche per i nuovi formatori*, cit.
[27] S. B. Merriam, E. J. Tisdell, *Qualitative research: A guide to design and implementation*, John Wiley & Sons, 2015.
[28] M. Bassey, *Case study research. Educational research in practice*, in J. Swann, J. Pratt (eds.), *Educational Research in Practice,* Continuum, London, NY, 2003, pp. 111-123; R. E. Stake, *Qualitative case studies*, in N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.), *Strategies of qualitative inquiry*, Sage Publications, Inc., 2008, pp. 119–149.
[29] R. K. Yin, *Case study research design and methods*, Sage, Los Angeles, 2003.
[30] R. E. Stake, *The art of case study research*, Sage Publications, 1995; R. K. Yin, *Case study research design and methods*, cit.
[31] E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, New York 1998.
[32] R. A. Noe, A. D. M. Clarke, H. J. Klein, *Learning in the twenty-firstcentury workplace*, «Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior», 1 (2014), p. 247.
[33] V. Boffo, *Employability and Higher Education: A category for the future*, «New Direction for Adult & Continuing Education», vol. 163, 2018, pp. 11-23; R. Egetenmeyer, L. Breitschwerdt, R. Lechner, *From 'traditional professions' to 'new professionalism': A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education*, «Journal of Adult and Continuing Education», XXV, 1 (2019), pp. 7-24.

ISSN: 2039-4039

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno XII – n. 37

Formazione continua, upskilling e reskilling: una revisione delle pratiche PES internazionali

Continuing education, upskilling and reskilling: a review of international PES practices

ROSA CERA

The general purpose of this survey is to review the PES (Public Employment Service) practices present in the database of the European Commission, in order to identify those aimed at upskilling and reskilling through the implementation of specific training courses and the creation of large and important partnership. The specific objective is to understand the value and significance that PES practices attach to continuing education.

KEYWORDS: *PES PRACTICES, UPSKILLING, RESKILLING, ADULT LEARNING, CONTINUING EDUCATION*

Introduzione

La presente indagine nasce con l'intento di rilevare l'attenzione che i servizi PES (*Public Employment Service*), i centri pubblici per l'impiego, riservano alla *guidance* di quegli adulti considerati più vulnerabili come, ad esempio, le donne in stato di fragilità, i rifugiati, gli *over* 50 che hanno perso il lavoro e i dipendenti che rischiano di perderlo a causa dell'obsolescenza delle loro competenze. Una *guidance*, in questo caso, considerata come componente di un'azione educativa mirata e come spazio di apprendimento utile a garantire la formazione continua di un cittadino competente[1].
Le competenze per il futuro e il rapporto tra formazione e lavoro sembrano, infatti, essere gli elementi attraverso i quali si articolano e sviluppano le pratiche PES, oggetto di analisi nel presente lavoro[2]. Pratiche queste ultime, progettate e implementate dai servizi PES dei diversi paesi europei, in cui l'*upskilling* (riqualificazione delle competenze di coloro che hanno già una occupazione) e il *reskilling* (riqualificazione delle competenze di coloro che hanno perso il lavoro e sperano in un reinserimento nelle attività lavorative) sono gli obiettivi prioritari. Il tipo di formazione continua pensata e progettata dai servizi PES sembra, quindi, essere più interessata all'*employment guidance* che al *carrer guidance*, al fine di promuovere una forza lavoro che possa essere inclusiva e resiliente. *Carrer guidance* ed *employment guidance* hanno, infatti, due significati differenti: la prima volta

ISSN: 2039-4039

a facilitare le transizioni delle persone mentre effettuano scelte in materia di istruzione e formazione, in modo da promuoverne la mobilità e l'integrazione nel mercato del lavoro[3]; la seconda volta, invece, ad affrontare il processo decisionale in materia di carriera e occupazione, il miglioramento delle competenze e il mantenimento dell'occupazione attraverso processi di valutazione e l'implementazione di specifici piani d'azione[4]. Sono proprio questi ultimi a essere, infatti, implementati nelle pratiche PES, oggetto di analisi nella presente indagine, in cui la cooperazione tra più parti interessate, e in particolare tra gli enti territoriali, nazionali, regionali, tende a promuovere una maggiore attenzione alle esigenze di inserimento nel mondo lavorativo delle persone più vulnerabili[5]. Negli ultimi tempi, l'ILO [6] (*International Labour Organization*) ha, ad esempio, ampliato i propri partenariati, al fine di attuare progetti di cooperazione allo sviluppo su competenze e apprendimento permanente per tutti i lavoratori durante tutta la loro vita lavorativa, ispirandosi fondamentalmente all'*human-centred approach*, in modo da garantire un futuro lavorativo equo e solidale. Un futuro lavorativo che dovrebbe essere assicurato anche ai rifugiati e agli immigrati, cercando ad esempio di individuare, nel più breve tempo possibile, il loro potenziale occupazionale latente (motivazione, caratteristiche personali, abilità, esperienze, ecc.), in modo da accelerarne l'ingresso nel mondo del lavoro. È stato, infatti, scientificamente dimostrato come le lungaggini d'inserimento lavorativo dei rifugiati, dovute alla teoria secondo la quale i percorsi di formazione professionale e di lingua dovrebbero precedere qualsiasi inserimento lavorativo, contribuiscono alla chiusura della "finestra di integrazione" con la conseguenza di accrescerne la condizioni di emarginati[7].

Alcune pratiche PES (56, 58), oggetto di analisi nella presente indagine, hanno proprio confermato questo dato, promuovendo progetti finalizzati all'inserimento precoce dei rifugiati nel mercato del lavoro, subito dopo il riconoscimento del loro *status*, avvalendosi, a volte, d'investimenti privati, al fine di accelerare le procedure di *job maching.*

La pratica 97 ha dimostrato, ad esempio, come il tempo speso in percorsi formativi linguistici di tipo formale non abbia agevolato l'inserimento lavorativo, optando così per l'adozione di un'altra strategia, la quale prevede che la formazione linguistica venga fatta sul posto di lavoro, avvalendosi dei lavoratori con funzioni di tutor. Una funzione quella dei tutor che, il più delle volte, funge da figura interistituzionale[8], volta a facilitare il ponte comunicativo e collaborativo tra partnership impegnante nel raggiungimento di importanti obiettivi educativi. Oltre alla pratica 97, in diverse altre pratiche, oggetto di analisi nel presente lavoro, il *training on the job* e la formazione situata, cioè fatta sul posto di lavoro e che quindi non debba necessariamente precedere l'inserimento lavorativo, sembrano essere strategie privilegiate.

ISSN: 2039-4039

Obiettivi della revisione

Partendo dall'ipotesi secondo la quale i servizi pubblici per l'impiego siano principalmente impegnati in attività di orientamento professionale, consulenza e *job matching*[9] rivolte, in generale, a un'ampia popolazione di disoccupati, tra cui anche giovani, al di sotto dei 30 anni, o di coloro che sono in cerca della prima occupazione, l'obiettivo del presente contributo mira, invece, a esaminare pratiche PES i cui destinatari siano principalmente coloro che hanno già un'occupazione o che hanno perso il lavoro (quindi sono in uno stato temporaneo di disoccupazione). Tra i destinatari delle pratiche PES, oggetto di analisi, rientrano quindi le donne, i rifugiati e gli immigrati. Una popolazione quest'ultima costituita per lo più da lavoratori meno facilmente reinseribili, spesso più anziani, poco qualificati, vulnerabili, con minore autostima e minori capacità trasferibili. Sono state escluse quelle pratiche i cui destinatari siano dichiaratamente i giovani, *under 30*.
La finalità generale della presente indagine è di revisionare le pratiche PES presenti nel database della Commissione Europea (*Pes Practices Employment, Social Affairs & Inclusion*), progettate e implementate dai servici pubblici per l'impiego, al fine di individuare quelle i cui obiettivi mirano all'*upskilling* e al *reskilling*, attraverso la progettazione e la realizzazione di specifici percorsi formativi, in modo da comprendere il valore e il significato che viene attribuita alla formazione continua. Inoltre, sono state oggetto di revisione quelle pratiche i cui obiettivi mirano, nello specifico, alle previsioni delle fluttuazioni del mercato del lavoro e dei fabbisogni delle competenze in un futuro prossimo.
In particolare, l'obiettivo specifico è di analizzare solo alcuni aspetti delle pratiche progettate dai diversi servizi PES europei e pubblicate sul database dal 2018 al 2022: gli anni d'implementazione, gli obiettivi a cui le pratiche mirano, i relativi destinatari, lo *status* della misura, le attività realizzate o in fase di realizzazione, che prevedono corsi di formazione organizzati direttamente dai servizi o commissionati ad altri centri, e la tipologia di partenariati creati per la messa in opera delle pratiche stesse. In altre parole, sono state escluse dall'analisi quelle pratiche finalizzate solo all'attività di *job matching* o che prevedono la creazione di nuove infrastrutture per migliorare il servizio offerto dai PES, mentre sono state oggetto di analisi quelle pratiche che prevedono espressamente attività formative sia per i clienti sia per gli stessi operatori dei PES (dato questo che può essere rilevato o dall'introduzione presente all'inizio di ogni pratica o dalle voci "obiettivi della pratica" e "quali attività sono state realizzate"). Inoltre, nell'analizzare le pratiche PES, la conoscenza dell'anno d'implementazione di ogni singola pratica, ancora in fase *open*, ha

ISSN: 2039-4039

permesso di comprendere se le priorità di progettazione dei centri PES fossero cambiate nel corso del tempo.

Metodologia della revisione

Il database della Commissione Europea comprende complessivamente 248 pratiche PES, pubblicate dal 2015 al 2022. A oggi, alcune di queste pratiche risultano essere state completate e chiuse, altre invece sono ancora in fase di realizzazione (fase *open*). Il database raccoglie le pratiche progettate dai servizi pubblici per l'impiego in tutta Europa, selezionate dalla Commissione Europea, e che affrontano questioni riguardanti il sostegno ai giovani e agli adulti, ai disoccupati di lungo periodo, alle donne in stato di fragilità, ai vulnerabili in generale e ai datori di lavoro. Le 248 pratiche sono state selezionate dalla Commissione Europea avvalendosi di alcuni criteri quali la rilevanza (coerenza con la politica sull'occupazione dell'EU), lo scopo (pratiche che si basano su obiettivi operativi implementati a livello nazionale, regionale o locale), l'evidenza (monitoraggio e valutazione dei dati relativi alle pratiche implementate), il potenziale di apprendimento e replicazione (analisi dei fattori di successo e dei risultati conseguiti dalle pratiche, delle sfide e degli insegnamenti appresi).

Strategia di ricerca

Tra le 248 pratiche, solo 105 di queste (dovrebbero essere 106, una pratica è stata però eleminata e non oggetto di analisi perché priva di alcuni dati relativi allo *status* attuale) sono state oggetto di analisi nel presente lavoro, cioè quelle il cui anno di pubblicazione sul database oscilla tra il 2018 e il 2022 e che sono ancora *open*, in fase di realizzazione.
Le 105 pratiche sono state numerate con ordine crescente (da 1 a 105), iniziando a contare dalla pratica Svezia 2022 (*Job-matching from day 1 MD1*). Inoltre, tra le 105 pratiche solo 33 di queste (pratiche: 3, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 25, 27, 30, 31, 36, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 71, 76, 79, 82, 83, 86, 88, 94, 96, 97, 100, 103, 104) sono risultate essere coerenti alla finalità e all'obiettivo specifico della presente indagine (Tab. 1). Le 33 pratiche sono state selezionate sulla base degli obiettivi che intendono perseguire, nello specifico sono state analizzate quelle pratiche volte alla pianificazione di progetti formativi di *upskilling* e *reskilling*, principalmente destinati ad adulti disoccupati, in cerca di nuova occupazione, donne, migranti, rifugiati, disabili e dipendenti dei centri PES. Inoltre, sono state oggetto di analisi quelle pratiche i cui obiettivi mirano alla previsione delle tendenze nel mercato del lavoro, comprese quelle che potrebbero essere i posti di lavoro in un futuro prossimo. Dalla

ISSN: 2039-4039

mappatura delle 33 pratiche, la Spagna, la Polonia e il Lussemburgo risultano averne un numero maggiore in fase di realizzazione (tre pratiche), mentre gli anni di implementazione sono molti diversi tra loro. Un maggior numero di pratiche sono state implementate nel 2016 (cinque), nel 2017 (sei) e nel 2019 (quattro).

Tab. 1 - Nazioni, pratiche, anno d'implementazione e in fase *open*

Nazioni	**Pratiche**	**Anno d'implementazione e in fase *open***
Austria	83, 18	2002, 2010
Slovenia	27	2005
Danimarca	16, 56	2007, 2015
Francia	14, 20	2009, 2019
Polonia	64, 79, 25	2009, 2013, 2014
Slovenia	76	2012
Lettonia	30	2013
Belgio	57, 3	2014, 2020
Norvegia	103, 104	2014, 2016
Irlanda	71, 94	2015, 2017
Svezia	55	2015
Croazia/Slovenia	88	2016
Estonia	54, 86	2016, 2017
Finlandia	58	2016
Lussemburgo	96, 100, 36	2016, 2017, 2018
Islanda	97	2017
Olanda	82, 53	2017, 2018
Spagna	51, 31, 21	2017, 2019, 2019
Italia	19	2019
	Tot. Pratiche 33	

Risultati di ricerca

Ognuna delle 33 pratiche, oggetto di analisi, è presente nel database sotto forma di scheda in cui sono descritti, in linea generale, il nome del PES, lo *status* della misura, il quale può essere un progetto pilota, nazionale o regionale, le date d'implementazione delle pratiche, il driver che ha promosso l'introduzione della pratica, le organizzazioni che collaborano al progetto, i destinatari della pratica, gli obiettivi principali e le attività che la pratica prevede di realizzare.
Non tutte le schede sono state, però, compilate allo stesso modo, ce ne sono alcune, infatti, in cui non sono esplicitamente presenti tutte le voci, in precedenza, elencate. Questa la

ISSN: 2039-4039

ragione per la quale, nell'analizzare le pratiche sono state considerate solo le voci più importanti per gli obiettivi della presenta indagine e se alcune di queste voci non erano espressamente presenti nelle schede, come ad esempio le attività da realizzare, è stato ugualmente possibile ricavare informazioni pertinenti dall'introduzione che compare all'inizio di ogni scheda. In particolare, le voci, oggetto di analisi, sono state gli obiettivi della pratica, i destinatari, l'anno d'implementazione, lo *status* della misura, le attività realizzate o da realizzarsi e le partnership.

Obiettivi, destinatari, anno d'implementazione

Attraverso l'individuazione degli obiettivi di ognuna delle 105 pratiche è stato possibile selezionare le 33 pratiche più coerenti con le finalità della presente indagine.
Nella prima colonna della tabella 2 (Tab. 2), gli obiettivi sono stati categorizzati utilizzando le lettere dell'alfabeto (dalla lettera a alla lettera g), in modo da evitare nelle tabelle che seguono di riscrivere per intero tutti gli obiettivi stessi. Nella seconda e terza colonna della stessa tabella sono, invece, illustrati l'insieme di più obiettivi che accomunano alcune pratiche e i rispettivi destinatari. Le pratiche 18 e 19 pur risultando avere obiettivi generalmente comuni, come il promuovere la conciliazione vita-lavoro, risultano avere destinatari differenti: la pratica 18 mira, infatti, a favorire l'uguaglianza di genere nel lavoro, attraverso percorsi le cui destinatarie sono solo le donne, mentre la pratica 19 mira alla costruzione di uno strumento utile all'analisi dell'equilibrio tra lavoro e vita privata, i cui destinatari della formazione sono i dipendenti PES, affinché imparino a utilizzare il nuovo strumento. La terza colonna, sempre della tabella 2, illustra, infine, gli anni d'implementazione delle pratiche PES che risultano avere obiettivi comuni. Gli anni d'implementazione indicano l'anno in cui la pratica è stata per la prima volta realizzata. Si è preferito ripetere per gli obiettivi categorizzati gli anni d'implementazione delle rispettive pratiche, in modo da rilevare se, nel tempo, c'è stato un cambiamento nelle priorità di progettazione dei PES.
In sintesi, le maggiori pratiche (19, 53, 54, 57, 71, 76, 82, 88, 94, 104) aventi obiettivi comuni (b) mirano all'*upkilling* dei dipendenti PES e a obiettivi (d) come il *reskilling* degli adulti over 50 (pratiche 20, 27, 64, 79, 96, 100). A queste pratiche si aggiungono quelle (14, 30, 31, 36, 83, 86, 103) con obiettivi differenti (c), ma altrettanto fondamentali come le previsioni delle fluttuazioni del mercato del lavoro e dei futuri fabbisogni di competenze. Le restanti pratiche mirano, generalmente, all'*upskilling* dei dipendenti, dei rifugiati e delle donne in stato di vulnerabilità, senza mai dimenticare di soddisfare innanzitutto le esigenze dei datori di lavoro. Si è preferito presentare i dati attraverso le tabelle che possano riassumere

ISSN: 2039-4039

i risultati nella loro interezza e non attraverso i grafici che non avrebbero consentito di illustrare i dati di ogni singola pratica, oggetto di analisi.

Tab. 2 – Obiettivi categorizzati, destinatari, anno d'implementazione della pratica

Obiettivi categorizzati	**Obiettivi**	**Destinatari**	**Anno implementazione della pratica**
a (pratiche 3, 18, 51)	*Reskilling* per lo sviluppo di competenze digitali e trasversali, formazione *on demand*	Donne che hanno perso il lavoro; donne in stato di segregazione sociale.	2010 (18), 2017 (51), 2020 (3)
b (pratiche 19, 53, 54, 57, 71, 76, 82, 88, 94, 104)	*Upskilling* per dipendenti dei Centri PES	Dipendenti PES territoriali, manager PES, dirigenti PES	2012 (76), 2014 (57), 2015 (71), 2016 (54, 88, 104), 2017 (82, 94), 2018 (53), 2019 (19)
c (pratiche 14, 30, 31, 36, 83, 86, 103)	Prevedere l'andamento del mercato del lavoro e anticipare i fabbisogni di competenze	Datori di lavoro, disoccupati, dipendenti con competenze obsolete, organizzazione delle attività PES	2002 (83), 2009 (14), 2013 (30), 2014 (103), 2017 (86), 2018 (36), 2019 (31)
d (pratiche 20, 27, 64, 79, 96, 100)	Migliorare l'occupabilità degli adulti disoccupati (over 50) attraverso *reskilling*; costruire una società digitale e delle *entrepreneurial competencies*	Adulti disoccupati (over 50), soldati, coloro che percepiscono indennità di formazione dopo licenziamento, coloro che cambiano lavoro, coloro che vogliono acquisire competenze verdi e imprenditoriali	2019 (20), 2005 (27), 2009 (64), 2013 (79), 2016 (96), 2017 (100)
e (pratiche 55, 56, 58, 97)	Integrare i rifugiati e gli immigrati nel lavoro, aiutare i datori di lavoro nell'integrazione. *Reskilling* solo per rifugiati e immigrati	Rifugiati, immigrati, datori di lavoro	2015 (55, 56), 2016 (58), 2017 (97)
f (pratiche 16, 21)	Promuovere la partecipazione delle aziende alla formazione continua per *upskilling* dei dipendenti e per *reskilling* dei disoccupati sulla base delle richieste dei datori di lavoro	Datori di lavoro, dipendenti, disoccupati, PMI	2007 (16), 2019 (21)
g (pratica 25)	Aggiornare le competenze dei dipendenti su iniziativa dei datori di lavoro. *upskilling* per dipendenti	Dipendenti, datori di lavoro	2014 (25)

ISSN: 2039-4039

Obiettivi e status delle pratiche

Al di là degli obiettivi, dei destinatari e degli anni d'implementazione, sono stati oggetto di analisi anche i dati riguardanti lo *status* delle singole pratiche. Un dato questo ultimo presente in quasi tutte le pratiche esaminate, tranne la numero 30. Nella tabella 3 (Tab. 3), a ogni obiettivo categorizzato di pratica corrisponde, in ordine sequenziale, il genere di *status*, in questo modo è facile comprendere la relazione tra obiettivi e relativo *status*. Attraverso l'indicatore dello *status* della misura è stato possibile conoscere la tipologia di pratica pianificata dai centri PES, alcune consistono in progetti pilota e di tipo sperimentale, altre invece hanno carattere nazionale o regionale. Questa tipologia di dato consente di comprendere quali generi di obiettivi sono considerati prioritari in una formazione continua volta all'*employability*. Le pratiche progettate sono state, infatti, poi realizzate attraverso finanziamenti pubblici e, solo in casi molto rari, attraverso finanziamenti di privati. Si è preferito non inserire il dato relativo al finanziamento pubblico o privato, in quanto assente nelle pratiche consultate. Ad ogni modo, è facile comprendere come le pratiche aventi *status* nazionale o regionale godano di finanziamenti pubblici e questo genere rappresenta la maggioranza delle pratiche stesse.

Tab. 3 – Obiettivi e *status* della misura

Obiettivi	**Status della misura**
a	regionale, nazionale, regionale
b	progetto pilota, nazionale, nazionale, regionale, nazionale, nazionale, regionale, nazionale, nazionale, nazionale
c	nazionale, n.p.[1], nazionale, progetto pilota, nazionale, nazionale, nazionale
d	regionale, nazionale, nazionale, regionale, nazionale, nazionale
e	nazionale, progetto pilota, progetto pilota, regionale
f	nazionale, nazionale
g	nazionale

Obiettivi, Attività delle pratiche, partnership

Nella seguente tabella (Tab. 4) sono riportati i dati riferibili agli obiettivi categorizzati e alle relative attività realizzate, o ancora in fase di realizzazione, per il conseguimento degli obiettivi individuati. Inoltre, nella tabella sono illustrate le partnership che ogni pratica PES

[1] Non pervenuto.

ISSN: 2039-4039

ha stretto con vari enti e centri di formazione o Ministeri o enti privati e aziende per la realizzazione delle pratiche stesse. Le collaborazioni sono molto ampie e coinvolgono un numero vasto e diversificato di cooperazioni.

Tab. 4 – Obiettivi, attività delle pratiche, partnership

Obiettivi	**Attività delle pratiche**	**Partnership**
a	Organizzare la formazione digitale e tecnico professionale; inserimento nel mondo del lavoro	Investitori privati, comitato di monitoraggio, centri di *counselling* per donne, datori del lavoro, enti pubblici regionali
b	Commissionare corsi di aggiornamento professionale per migliorare le relazioni con datori del lavoro, per la leadership, per lo sviluppo dell'identità professionale e per il training di consulenti disabili, creazione di uno strumento di lettura dell'equilibro tra lavoro e vita privata, corso per *work smart* (da remoto)	Centri di competenze, aziende, enti di formazione, Università, uffici regionali e locali del PES, datori di lavoro, lavoratori con esigenze di equilibrio tra lavoro e vita privata
c	Prevedere le domande di crescita dello sviluppo economico e le fluttuazioni sociali e del *cluster* competenze	Ministero dell'Economia, centri di formazione professionale, organizzazioni sindacali, regioni, governo centrale, società di consulenza, datori di lavoro, *agence data service*, istituto per la ricerca sulle qualifiche, Direzione del Lavoro e *Welfare*
d	Convalida formale delle competenze e delle qualifiche acquisite attraverso il *work based learning*; elaborazione di programmi formativi personalizzati e modulari; training per sviluppo competenze imprenditoriali	Ministero del Lavoro, amministrazioni locali e regionali, operatori delle competenze settoriali, Camera di Commercio, settore artigianale, datori di lavoro, enti privati di formazione
e	Predisposizione di un programma di formazione per sviluppo competenze (lingua), *training on the job*, inserimento immediato con corsi di lingua sul posto di lavoro	Ministero del lavoro e dell'immigrazione, datori di lavoro, centri di formazione professionale
f	Implementazione di programmi di formazione continua, corsi di formazione online	Enti pubblici e privati di formazione, parti sociali, aziende tecnologiche
g	Corsi di formazione post-laurea su iniziativa del datore di lavoro per i dipendenti per competenze specifiche	Datori del lavoro, parti sociali, enti di formazione

ISSN: 2039-4039

Discussione

Obiettivi, destinatari, anno d'implementazione

Dall'analisi dei dati è emerso come un maggior numero di pratiche siano state implementate nel 2017 (51, 82, 94, 86, 97, 100 - sei), nel 2016 (54, 88, 104, 96, 58 – cinque) e nel 2019 (31, 19, 21, 20 – quattro). Volendo, però, rilevare se gli obiettivi di progettazione dei centri PES siano cambiati nel corso del tempo, emerge come le pratiche con obiettivi di *reskilling* per persone estremamente vulnerabili - donne in stato di isolamento sociale o rifugiati – siano state progettate in particolare dal 2015 al 2020. Nello specifico le pratiche con destinatarie le donne afferiscono agli anni 2017/2020, piuttosto recenti, che testimoniano come sia diventato, nel tempo, sempre più difficile per le donne conservare un lavoro o trovarne un altro dopo la perdita della propria occupazione. Gli anni d'implementazione delle pratiche con destinatari i rifugiati risalgono, invece, al 2015/2017 proprio in concomitanza con la crisi europea dei migranti, dovuta ai conflitti e alle persecuzioni in Siria, Afghanistan e Iraq. Le restanti pratiche sembrano, invece, avere perseguito negli anni, generalmente, gli stessi obiettivi.
Le pratiche che risultano avere maggiori obiettivi comuni sono quelle (19, 53, 54, 57, 71, 76, 82, 88, 94, 104) finalizzate all'*upskilling* dei dipendenti dei centri PES. In questo caso, i percorsi formativi progettati, e in fase di realizzazione, mirano principalmente allo sviluppo di competenze relazionali, di leadership e digitali. Le competenze relazionali e di leadership rientrano, infatti, tra le abilità di *talent managment*, considerate essenziali per quanti operano a contatto con il pubblico e sono responsabili di un'efficace gestione delle persone[10]. È interessante notare come tra le diverse attività di formazione previste nelle pratiche PES solo una tra le 33 esaminate, e rientrante tra queste dieci, miri allo sviluppo dell'identità professionale. Le restanti pratiche si pongono, invece, come obiettivo prioritario il soddisfacimento delle necessità dei datori di lavoro, indipendentemente dai bisogni formativi, culturali, motivazionali ed emozionali di ogni singola persona, destinataria delle attività formative previste dai PES. Un dato questo che sottolinea come, la formazione continua tenda, di sovente, a essere ripiegata alle sole esigenze del mercato del lavoro, dimenticando così di considerare il lavoro come una forma di esperienza in cui l'impegno, la creatività, la dimensione valoriale e produttiva sono in correlazione e concorrono congiuntamente a uno sviluppo economico sociale e solidale. Un genere di sviluppo economico quest'ultimo dove il *work-related well-being* è in sintonia con il *life well-being*, dove le esigenze della vita privata e di quella lavorativa ben si integrano, al fine di garantire tanto la prosperità della vita quanto quella del lavoro[11]. Due pratiche PES (18,

ISSN: 2039-4039

19) sembrano porsi proprio questo obiettivo, pur affrontando la questione in modo differente e con destinatari diversi. La maggioranza delle pratiche risulta, comunque, avere obiettivi di *upkilling* o *reskilling* rivolti ad adulti disoccupati, dipendenti o rifugiati/immigrati, disabili o donne in stato di vulnerabilità. In alcune pratiche, con destinatari i rifugiati, a volte non è prevista alcuna formazione prima dell'inserimento lavorativo, in quanto le persone risultano già possedere le competenze di cui i datori di lavoro necessitano, e i corsi di lingua vengono così realizzati *on the job*. Sei pratiche (20, 27, 64, 79, 96, 100), mirano, ad esempio, al *reskilling* di disoccupati con scarse qualifiche, di coloro che sono *over* 50 e che per svariati motivi hanno perso il lavoro, a causa spesso dell'obsolescenza delle proprie competenze. Questa la ragione per la quale, le pratiche PES prevedono l'organizzazione di percorsi formativi individualizzati, modulari e *on the job*, oltre al riconoscimento formale delle competenze. In questo modo, anche gli adulti con scarse competenze sono motivati a partecipare a corsi formativi modulari, in quanto non intensivi e facilmente modulabili sulla base dell'apprendimento di ognuno/a e sulla propria disponibilità di tempo. Così facendo, gli adulti hanno la possibilità di acquisire solo quelle competenze che servono loro per conseguire una qualifica completa[12]. A tale riguardo, la Commissione Europea ricorda come sia proprio la *micro-credential* a rappresentare un valido esempio di breve esperienza di apprendimento, la quale può essere condivisa, portatile, in quanto convalidata online, e può essere combinata in credenziali o qualifiche più grandi[13]. In linea generale, i percorsi formativi pianificati mirano, per lo più, allo sviluppo di competenze digitali e imprenditoriali. Inoltre, il *training on the job*, o meglio il processo formativo *embedded*, cioè situato, non dovrebbe essere considerato solo come luogo deputato all'acquisizione di quelle specifiche competenze richieste dal datore di lavoro, ma anche come un luogo dove ogni lavoratore ha la possibilità di *formar-si*, di *dar-si* forma, in modo da prendersi cura di se stesso come soggetto portatore di una propria individualità[14]. Conoscenza di se stessi e conoscenza disciplinare dovrebbero, quindi essere i pilastri della formazione *on the job*, orientata allo sviluppo di competenze tecniche, ma al contempo anche alla difesa della identità professionale di ognuno. Un'identità professionale considerata come un processo sempre in costruzione del proprio sé che è parte integrante dello sviluppo della carriera di una persona, un processo quindi la cui evoluzione potrebbe essere ostacolata dalle stesse identità sociali[15].

Tra le 33 pratiche, oggetto di analisi, è interessante notare come sette di queste (14, 30, 31, 36, 83, 86, 103) si distinguono, infine, per particolari obiettivi quali la previsione delle fluttuazioni sociali e del mercato del lavoro, al fine di identificare le "competenze emergenti" del futuro[16]. Alla luce di tali obiettivi, sarebbe conveniente che gli operatori del PES non si limitassero solo ad acquisire competenze relazionali e di leadership nei loro

ISSN: 2039-4039

percorsi di aggiornamento professionale, ma anche abilità di ricerca, una sorta di *research based work-related learning* con esperienze "in, su e per" il mondo del lavoro, in modo da essere in grado di prefigurare il futuro professionale oltre a saper interpretare le esigenze legate al presente[17]. Un tipo di previsione questa che sarebbe, sicuramente, di grande aiuto ai pedagogisti, poiché consentirebbe loro di accelerare il processo di cambiamento dei percorsi curriculari, adattandoli alle future esigenze dei datori di lavoro, dei disoccupati e dei dipendenti con competenze obsolete. Tutto ciò non dovrebbe, però, comportare un completo ripiegamento della formazione alle sole esigenze del mercato del lavoro, ponendo così il lavoratore nelle condizioni di dover negoziare la propria identità, al fine di tutelare i propri interessi culturali, la dimensione emotiva e motivazionale [18]. Contrariamente a quanto emerge dall'analisi degli obiettivi delle pratiche PES, dove a essere perseguite sono soprattutto finalità che prevedono lo sviluppo delle sole competenze digitali e tecnologiche in generale, sarebbe quindi auspicabile che maggiore attenzione fosse anche posta allo sviluppo delle competenze trasversali. Un tipo di competenze queste ultime, come la risoluzione di problemi complessi, le capacità analitiche e la creatività, che aiutano le persone ad adattarsi a situazioni diverse e a cambiamenti inaspettati, promuovendo così la resilienza e l'abilità di navigare nei mercati e nelle società del lavoro attuali e futuri[19], promuovendo inoltre la salvaguardia dell'identità professionale.

Anche il dato riferibile ai destinatari, considerati estremamente vulnerabili (pratiche 3, 18, 51, 55, 56, 58, 97), come le donne in stato di fragilità, i rifugiati e generalmente gli adulti che hanno perso una occupazione, conferma quanto detto in precedenza. La maggioranza dei percorsi formativi risulta, anche in questo caso, essere orientata al soddisfacimento delle esigenze dei datori di lavoro, siano essi percorsi linguistici o per lo sviluppo di competenze tecnico-professionali e digitali. Ad ogni modo, è anche utile ricordare come la formazione continua destinata ai soggetti più fragili sia coerente con i principi di equità e giustizia sociale. A tale riguardo, il *Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021-2030* [20] ricorda come siano proprio i principi di equità e d'inclusione nell'*adult learning* a favorire l'uguaglianza di genere e la solidarietà tra gruppi di diversa età e tra culture e persone di ogni provenienza, in modo da promuovere la cittadinanza democratica. In quasi tutte le pratiche esaminate, i datori di lavoro insieme ai dipendenti e ai disoccupati risultano essere i destinatari principali degli obiettivi operativi, in particolare le pratiche (25, 16, 21) prevedono percorsi formativi di *upkilling* e *reskilling* anche per laureati, in quanto sprovvisti delle competenze richieste dai datori di lavoro. Un risultato questo che dovrebbe far riflettere sulla necessità di una maggiore sinergia tra le Università

ISSN: 2039-4039

e il mondo del lavoro, in un cammino di reciproca scoperta, al fine di tutelare le specificità, i tempi e le differenze di ogni persona, in un percorso agogico tipico dell'educazione[21].

Obiettivi e status delle pratiche

Attraverso l'analisi delle 33 pratiche è stato possibile rilevare anche il dato relativo allo *status* della misura, tranne per la 30 come appunto segnalato nel paragrafo dei risultati. L'analisi di questo dato consente di comprendere l'importanza del progetto e la tipologia di pratica in fase di realizzazione. Lo *status* di gran parte delle pratiche è di tipo nazionale (ventuno su trentatré) e la maggioranza di queste sono quelle aventi obiettivi (b, c, d, f, g) finalizzati all'*upskilling* dei dipendenti PES, al *reskilling* degli adulti disoccupati, oppure alle previsioni delle fluttuazioni future del mercato del lavoro. Queste sono misure che, il più delle volte, sono finanziate con fondi pubblici, in quanto coerenti con obiettivi previsti dalle riforme nazionali. Le restanti pratiche (3, 51, 57, 82, 20, 79, 97) hanno, invece, uno *status* regionale o sono progetti pilota (19, 36, 56, 58). L'analisi di questo dato ha posto in evidenza come solo una pratica con obiettivo (e), finalizzato all'inserimento lavorativo dei rifugiati, abbia *status* nazionale. Le pratiche (19, 36, 56, 58) che hanno, quindi, obiettivi importanti come il *reskilling* dei rifugiati, la conciliazione tra vita privata e lavorativa e solo alcune pratiche finalizzati all'analisi delle fluttuazioni economiche e sociali risultano essere dei progetti pilota. Nel complesso, dai risultati dell'analisi dello *status* emerge come le pratiche (3, 19, 51, 58, 97, 36) con obiettivi più sensibili e la cui implementazione risale ad anni più recenti (dal 2016 al 2020) siano sostanzialmente progetti sperimentali o misure di tipo regionale. Sarebbe, a questo punto, da chiedersi la ragione per la quale venga riservata minore attenzione a queste pratiche, e il motivo per cui i finanziamenti siano solo di tipo regionale, quando invece sarebbe conveniente non solo finanziarle con fondi pubblici nazionali, ma anche progettare un maggior numero di pratiche di questo genere nella speranza di poter così arginare il problema d'inserimento lavorativo degli adulti più vulnerabili, favorendo al contempo la conciliazione tra vita privata e professionale.

Obiettivi, Attività delle pratiche, partnership

Nell'analizzare le attività delle pratiche e le tipologie di collaborazioni previste per la realizzazione delle pratiche stesse, l'attenzione è stata posta soprattutto su quest'ultimo aspetto, al fine di comprendere l'importanza delle partnership sempre più ampie e ben organizzate. Per quanto riguarda le attività, queste consistono soprattutto nell'organizzazione di corsi di formazione professionale per *upskilling* e *reskilling*, mentre

ISSN: 2039-4039

le collaborazioni previste per la realizzazione di queste attività coinvolgono molteplici enti privati e pubblici, ministeri, aziende, parti sociali, centri di competenze e amministrazioni regionali e locali. In particolare, dall'analisi è emerso come le attività di formazione siano commissionate soprattutto a enti di formazione e come siano scarse le collaborazioni con le Università. Solo una pratica con obiettivi (b) sembra, infatti, avvalersi della collaborazione delle Università per l'organizzazione di corsi di aggiornamento, al fine di migliorare le abilità relazionali, di leadership e lo sviluppo professionale dei dipendenti dei centri PES. Una maggiore collaborazione con le Università potrebbe, invece, promuovere uno sguardo diverso, un modo alternativo di considerare il lavoro, un modo pedagogico, in cui l'esperienza acquisisce una sua significatività e il lavoro diventa esso stesso un momento di formazione e di costruzione dell'identità soggettiva di ogni persona[22]. In questo modo, ogni persona potrebbe costruire e ricostruire la propria identità, conservando i propri valori, in un processo continuo di *lifelong employability*[23]. Un processo questo in cui la personalizzazione del *lifelong learning* garantirebbe non solo il *lifelong employability*, ma anche lo sviluppo della carriera a lungo termine[24]. Lo sviluppo delle carriere e il *lifelong employability* necessitano, quindi, di progetti i cui partenariati siano il più possibile ampi e inclusivi e che prevedano, come auspicato dalla *Decision (EU) 2020/1782 of the European Parliament and of the Council*[25], non solo collaborazioni tra i dipendenti dei diversi PES, ma anche con le parti sociali. L'ampiezza e la validità dei partenariati consente, infatti, ai centri PES di affrontare le sfide del mercato del lavoro provocate dai continui cambiamenti, dovuti in gran parte alla 4a rivoluzione industriale. Affinché questi partenariati possano, però, realmente funzionare necessitano di adeguate risorse finanziarie, di una efficiente gestione, di obiettivi condivisi e di una *governance* flessibile. La Commissione Europea sembra aver individuato quattro tra i modelli di partnership considerati migliori[26]: agile, in subappalto, co-costruito e quello di supporto. Il modello agile è considerato più appropriato per la soluzione di problemi in tempi rapidi, mentre quello in subappalto per la realizzazione di progetti tecnici e complessi; il co-costruito agevola invece le relazioni reciproche tra i componenti del partenariato; infine il modello di supporto facilita l'innovazione, la generazione e la condivisione di idee in reti con strutture aperte e flessibili. In altre parole, la dematerializzazione, intesa come digitalizzazione dei servizi PES[27], e le capacità di collaborazione dei dipendenti dei centri PES rappresentano i viatici attraverso i quali poter rinnovare i servizi pubblici per l'impiego, al fine di migliorare il *job maching* e promuovere le politiche attive per il lavoro[28].

ISSN: 2039-4039

Conclusioni

L'importanza di questa indagine è duplice. In primo luogo, revisionando le pratiche PES, aventi destinatari gli adulti disoccupati oppure occupati con competenze obsolete, è emerso come i percorsi formativi pianificati per *upkilling* e *reskilling* mirino innanzitutto al soddisfacimento dei bisogni del mercato del lavoro. Un dato questo che dovrebbe far riflettere la pedagogia sulla necessità di stringere maggiori partnership con i centri PES, al fine di collaborare nella progettazione di diversi percorsi formativi che possano contemplare anche le esigenze di uno sviluppo professionale non del tutto ripiegato sui bisogni dei datori di lavoro, ma anche sulle dimensioni motivazionali e culturali dei lavoratori.
In secondo luogo, analizzando le pratiche è emerso come il *traning on the job* sia la modalità formativa privilegiata, una modalità questa sicuramente importante ma che sembra, a volte, non tenere nel giusto conto i pregressi educativi di una persona, il suo *backgraund* e il suo esser-si formata nel tempo. Anche in questo caso, sarebbe importante l'apporto della pedagogia nella comprensione della complessità dell'identità professionale della persona, costituita non solo da competenze e da qualifiche formali, ma anche da esperienze non formali e informali che hanno contribuito a rendere quella persona quello che in realtà oggi dimostra di essere.

ROSA CERA
University of Foggia

[1] G. Del Gobbo, *Editoriale. Istruzione, formazione, lavoro: scenari complessi*, «Lifelong Lifewide Learning», XXXV, 16 (2020), pp. 1-6 (consultabile su: http://edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/download/550/444).
[2] Riguardo al rapporto tra formazione e lavoro si vedano: M. Costa, *Agire lavorativo e formatività nelle trasformazioni del lavoro*, «Studium Educationis», XX, 3 (2019), pp. 57-66; M. Costa, *Verso un nuovo ecosistema digitale del lavoro: tra simplessità e processi eutagogici*, «Nuova Secondaria Ricerca», XXXVIII, 10 (2021), pp. 87-98; F. d'Aniello, *Formazione e lavoro oltre lo schema biopolitico*, «Formazione & Insegnamento», XV, 1 (2017), pp. 21-31; per quanto riguarda le competenze per il futuro si veda: C. Orefice, C. Melacarne, E. Guraziu, *Teaching transversal skills through project management learning activities*, in E. Campechano-Escalona, L.E. Bohórquez Arévalo (eds.), *Educación, empleabilidad e inserción laboral*, Universidad César Vallejo, 2021, pp. 145-173,; riguardo ad alcuni modelli di formazione continua si veda: A. Leow, S. Billett, A. Hai Le, S. Chua, *Graduates' perspectives on effective continuing education and training: participation, access and engagement*, «International Journal of Lifelong Education» (consultabile su: https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2044398).
[3] Cedefop, *Investing in career guidance: joint statement of OECD, ILO, UNESCO, The European Commission and its agencies ETF and CEDEFOP*. Revised Edition, 2021 (consultabile su: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-09/investing_in_career_guidance.pdf); OECD, *Leveraging*

ISSN: 2039-4039

career guidance for adults to build back better, 2022 (consultabile su: https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/leveraging-career-guidance-for-adults-to-build-back-better-ab7e7894/#section-d1e3496).

[4] N. Whelan, M.P. Murphy, M. McGann, *The enabling role of employment guidance in contemporary public employment services: A work-first to life-first typology*, «British Journal of Guidance & Counseling», XLIX, 2 (2021), pp. 200-2012.

[5] European Commission, *Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion*, M. Csillag, *European Network of Public Employment Services. Upskilling, reskilling and prevention in times of crisis*, 2020a, (constabile su: https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=1163&furtherNews=yes&newsId=10043).

[6] ILO, 2021, *Shaping skills and lifelong learning for the future of work*. International Labour Conference 109th Session, 2021. Report VI (consultabile su: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_813696.pdf).

[7] P. Federighi, *The fast track labour market integration of immigrants. The potential of work-based and workplace learning*, in A. Bernert-Bürkle, P. Federighi, F. Torlone (eds.), *The fast track labour market integration immigrants. Work-related learning of culture, language and profession*, W. Bertelsmann Verlag, Biefield 2021, pp. 10-25.

[8] A. Potestio, F. Magni, P. Bartuletti, *Cross-boundary learning experience urges HE institutions to change evidence from an Italian case-study*, in C. Nägele, B.E. Stalder, M. Weich (eds.), *Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training,* Muttenz and Bern online, 8. – 9. April 2021, pp. 286-292 (consultabile su: https://doi.org/10.5281/zenodo.4590593).

[9] European Commission, 2020b, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, B. Gazier, *The roles of PES in supporting structural changes: thematic paper*, Publications Office (consultabile su: https://data.europa.eu/doi/10.2767/325737).

[10] OECD, Public Employment and Management, *The Future of the Public Service,* OECD Publishing, Paris, 2021a (consultabile su: https://doi.org/10.1787/938f0d65-en).

[11] D. Weziac-Bialowolska, P. Bialowolski, P.L. Sacco, T.J. VanderWeele, E. McNeely, *Well-Being in Life and Well-Being at Work: Which Comes First? Evidence From a Longitudinal Study*, «Frontiers Public Health», 8 (2020); consultabile su https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00103.

[12] OECD, *Getting Skills Right: Engaging low-skilled adults in learning*, 2019 (consultabile su: https://www.oecd.org/els/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf).

[13] European Commission, *Final Report A European Approach to Micro-credentials*, 2020c (consultabile su: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/european-approach-micro-credentials-higher-education-consultation-group-output-final-report.pdf).

[14] V. Boffo, Prefazione. *Il processo formativo embedded nei luoghi di lavoro: pensare l'implicito*, in F. Torlone, *La formazione incorporata nei processi lavorativi*, Firenze University Press 2021, pp. 9-13.

[15] S.V. Bentley, K. Peters, S.A. Haslam, K.H. Greenaway, *Construction at Work: Multiple Identities Scaffold Professional Identity Development in Academia*, «Frontiers in Psychology», 10 (2019), consultabile su: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6443846/.

[16] R. Yazdanian, R. Lee Davis, X. Guo, F. Lim, P. Dillenbourg, M-Y. Kan, *On the radar: Predicting near-future surges in skills' hiring demand to provide early warning to educators*, «Computers and Education: Artificial Intelligence», 3/100043 (2022) (consultabile su: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100043).

[17] G. Del Gobbo, V. Boffo, *Formazione universitaria work-related per futuri professionisti dell'educazione degli adulti*, «Epale Journal>», 9 (2021), pp. 20-30, consultabile su: https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/05/EPALE_JOURNAL_IT_N_9_2021web-1.pdf

[18] K. Vähäsantanen, *Professional Identity in Changing Workplaces: Why It Matters, When It Becomes Emotionally Imbued, and How to Support Its Agentic Negotiations*, in C. Harteis, D. Gijbels, E. Kyndt (eds.), *Research Approaches on Workplace Learning. Professional and Practice-based Learning,* vol. 31, Springer, Cham 2022, pp. 29-46.

ISSN: 2039-4039

[19] OECD, *Skills Outlook 2021. Learning for Life*. OECD Publishing, Paris 2021b; consultabile su: https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en.

[20] *Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021-2030* (2021/C 504/02), consultabile su: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021G1214%2801%29

[21] G. Bertagna, *Editoriale. Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà*, «Nuova secondaria», XXXVII, 9 (2020), pp. 3-7.f

[22] A. Potestio, *Esperienza e lavoro. Una riflessione pedagogica*, «Formazione Lavoro Persona», IX, 27 (2019), pp. 7-15, consultabile su: https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/399.

[23] N. Whelan, M.P. Murphy, M. McGann, *The enabling role of employment guidance in contemporary public employment services: A work-first to life-first typology*, «British Journal of Guidance & Counselling», XLIX, 2 (2021), pp. 200-2012, consultabile su: https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1879374.

[24] M.P. Murphy, N. Whelan, M. McGann, P. Finn, *The 'high Road' Back to Work: Developing a Public Employment Eco System for a Post-covid Recovery*, Mussi, Maynooth University 2020.

[25] Decision (EU) 2020/1782 of the European Parliament and of the Council of 25 November 2020 amending Decision No 573/2014/EU on enhanced cooperation between Public Employment Services (PES) (Text with EEA relevance), consultabile su: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32020D1782.

[26] European Commission, 2020d, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, E. Davern, European Network of Public Employment Services. *PES partnership management*. https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1163&langId=en.

[27] European Commission, 2020e, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, *ICON Institute Public Sector,* European Network of Public Employment Services. *Dematerialisation of services in EU PES*, *https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=1163&furtherNews=yes&newsId=9713*

[28] European Commission, *PES Network Work Programme 2022*, Employment, Social Affair and Inclusion 2022f, consultabile su: https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1163&langId=en.

ISSN: 2039-4039

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno XII – n. 37

Reagire ai cambiamenti pandemici: il ruolo chiave della formazione continua degli adulti

Responding to pandemic changes: the key role of continuing adult education

CHIARA BIASIN, VANESSA BETTIN*

The article examines the impact of the Covid-19 pandemic on continuing education, with the aim of understanding what changes, in the idea and the way it works, have been introduced. Through empirical research, these issues were investigated by comparing the opinions of training managers working in the Veneto region with those of students who aspire to hold this position and are currently training at the university. The function and meaning of continuous training were explored in light of the pandemic, which highlighted its weaknesses and strengths, but also its role as a key element in coping with sudden changes in society and in personal and professional development.

KEYWORDS: *COVID-19, CONTINUING ADULT EDUCATION, TRAINING, UNIVERSITY TRAINING, INTERNSHIP*

Introduzione

Questo articolo ha l'obiettivo di riflettere sull'idea e sulle pratiche della formazione continua nel nostro paese, a seguito dell'emergenza pandemica da SARS-CoV-2 che ha riguardato, per effetti e conseguenze sociosanitarie, la vita di tutte le persone, che hanno dovuto trasformare abitudini quotidiane, modalità relazionali, aspetti legati alla vita privata e lavorativa. Esso intende comprendere qual è stato l'impatto della pandemia nell'idea e nelle modalità della formazione continua che costituisce una direzione permanente e imprescindibile per le persone nei vari contesti personali, sociali e professionali. In particolare, vuole metterne in luce concettualizzazioni e rappresentazioni alla luce dell'esperienza pandemica.
Per far ciò, verrà presentata una ricerca empirica che analizza le opinioni degli addetti ai lavori che operano nel settore della formazione continua degli adulti, per capire quali

* Pur trattandosi di un lavoro condiviso, si possono attribuire a Chiara Biasin i paragrafi: Introduzione; La formazione continua: ruolo e impatto di Covid 19; Conclusioni; a Vanessa Bettin i paragrafi: La ricerca: metodo e strumenti; Analisi e discussione dei dati.

ISSN: 2039-4039

sono stati i cambiamenti avvenuti a causa della pandemia e le loro conseguenze nello specifico settore lavorativo. Tali opinioni saranno confrontate con quelli di laureandi e neolaureati che si stanno preparando per lavorare nell'ambito della formazione continua[1]. L'analisi dei dati permetterà di riflettere sui mutamenti che la pandemia ha introdotto nella visione e nel ruolo della formazione continua, che sollecita il bisogno permanente di tutte le persone di ri-apprendere a sognare, sperare, progettare una vita proiettata verso il domani, nonostante un sempre più complesso e instabile presente. Specifica attenzione sarà dedicata al ruolo dell'università chiamata, con/dopo il Covid-19, a fungere da raccordo strategico tra apprendimento formale e non formale, tra formazione continua e formazione iniziale, tra mondo del lavoro e mondo della cultura e dell'educazione[2].

La formazione continua: ruolo e impatto di Covid 19

Già ad inizio di Millennio, il *Memorandum sull'Istruzione e la Formazione Permanente*[3] aveva sottolineato l'importanza della formazione continua per i paesi europei che, in quegli anni erano entrati, complice la globalizzazione, nell'era dell'apprendimento permanente. Nelle *Learning Societies*, diventano di centrale importanza i saperi che si generano a partire da esperienze, riflessioni, relazioni e che producono ulteriore conoscenza. In questo contesto, si sviluppa l'idea secondo cui ognuno, individualmente e collettivamente, può contribuire alla costruzione di conoscenza condivisa, diffusa, continuativa e procedurale. L'idea di un'educazione permanente, che non si ferma più alle prime età della vita, si dispiega ora secondo la *Lifespan Perspective*, per cui l'apprendimento non è più limitato agli istituti d'istruzione e formazione formali, ma ingloba (e possiede il medesimo valore in) tutti i contesti, quali i luoghi di lavoro, le attività di organizzazioni o gruppi della società, la vita quotidiana. Il passaggio epocale che si produce comporta un mutamento di paradigma significativo[4], che ri-orienta le dimensioni sociali, politiche, economiche e educative. Da una visione della *Lifelong Education*, centrata sulle esigenze irrinunciabili della persona, si passa dunque a quella del *Lifelong Learning*, focalizzata su competenze multiple e funzionali alla società postmoderna, agganciate spesso a utilitarismo e frammentazione delle esperienze formative[5]. La prospettiva dell'educazione rivolta agli adulti tende ad appaiarsi su quella della formazione continua[6], intesa come il campo delle attività educative extra e post formali, legate al mercato del lavoro, orientate da finalità di apprendimento per lo sviluppo professionale[7]. L'apprendimento[8], secondo livelli di formalizzazione e intenzionalità diversi, può incidere e trasformare le vite delle persone in quanto forma di

ISSN: 2039-4039

accesso a opportunità di sviluppo di saperi, di miglioramento di abilità, di supporto lavorativo e sociale[9]. L'enfasi su tale dimensione permanente e continua pone una rinnovata attenzione sulla formazione, che diviene lo strumento per combattere diseguaglianze e esclusione, incoraggiare la partecipazione alla vita di comunità, mantenere e ampliare l'occupabilità lungo tutto il corso di vita. In questo scenario, tuttavia, la formazione corre il rischio di restare agganciata all'adeguamento o al riallineamento dei bisogni rispetto alle richieste del sistema (culturale, economico, sociale, ecc.), in una rincorsa senza fine al cambiamento permanente rispetto ad un orizzonte professionale (e non solo) sempre più difficilmente definibile, dato che muta costantemente, rendendo difficile la messa a fuoco di progetti di vita, di sviluppo personale e sociale non performativi o funzionali al sistema.
Con il Covid-19, si è assistito a un ulteriore passaggio epocale: si è prodotto un mutamento di framework, il quale ha messo in discussione il ruolo della formazione continua e dell'apprendimento permanente. Quest'ultimo, soprattutto nei suoi aspetti non formali e informali, è stato riconosciuto come significativo ed efficace al pari di quello formale, penalizzato dalla chiusura delle istituzioni scolastiche e formative[10]. I programmi e le attività implementati hanno cercato di rispondere al bisogno di formazione e di apprendimento sperimentando soluzioni inedite, sfruttando il potenziale delle tecnologie per mitigare, da un punto di vista educativo, gli effetti avversi della pandemia[11]. Per contenere la diffusione del virus, dopo disorientamento e impreparazione iniziali, le attività formative, tranne i programmi professionali caratterizzati da tirocini e dall'apprendimento on the job, hanno subìto una trasposizione a distanza in modalità virtuali.
La Formazione a distanza ha incrementato la frequenza e la partecipazione degli adulti ad attività online, il senso di controllo e autostima nella gestione dell'apprendimento continuo, imposto nuove conciliazioni tra orario lavorativo e impegni familiari mentre l'eliminazione o la riduzione degli spostamenti ha influito sulla qualità delle relazioni personali, sociali e professionali[12]. La maggior flessibilità dei corsi, un costo contenuto e l'aumento progressivo di proposte online hanno permesso alle persone di avvicinarsi maggiormente alla formazione continua e all'apprendimento permanente[13]. Tuttavia, ciò ha prodotto pure un aumento e la visibilità delle disuguaglianze digitali, che hanno limitato l'accesso alla formazione di adulti o lavoratori con limitate competenze[14] o isolati dal mondo *knowledge-rich*, con conseguenze in termini di esclusione e alienazione. L'utilizzo di modalità sincrone, asincrone, *blended* ha palesato linee di frattura tra chi è incluso dalla società delle reti e chi no[15]. Sono le persone più vulnerabili, con un basso livello di formazione, a usufruire in maniera limitata della connettività, spesso dovendo

ISSN: 2039-4039

anteporre l'acquisto di tecnologie e il beneficio dell'apprendimento al sostegno materiale alle famiglie e a loro stessi[16]. Si è prodotto dunque, un effetto inverso rispetto a quanto prospettato nel *Memorandum sull'Istruzione e la Formazione.* L'apprendimento permanente, più che fattore di promozione, ha mostrato qui il suo limite nella perpetuazione di ingiustizie sociali e disuguaglianze digitali, svelate dal falso mito dello sviluppo illimitato e della fioritura idealistica del potenziale umano in tutte le età e momenti di vita. Gli stessi operatori della formazione continua hanno testimoniato in prima persona tale situazione paradossale poiché hanno vissuto momenti di difficoltà durante la pandemia, dovendo riprogrammare gli impegni formativi, individuare differenti tipi di supporto educativo per gli adulti e per i (nuovi) bisogni formativi, ricercare e acquisire rapidamente nuove conoscenze e capacità. Ciò ha generato sentimenti di insicurezza e stress e la conseguente necessità di una ri-definizione degli orizzonti professionali. Il Covid-19 ha generato la messa in discussione della natura equalitaria dell'apprendimento[17] permanente così come ha messo in questione l'idea, le modalità e il senso stesso della formazione continua in quanto strumenti e opportunità per un effettivo sviluppo di competenze e valori finalizzati al miglioramento delle vite degli individui e al benessere delle comunità[18].

La ricerca: metodo e strumenti

La ricerca empirica è stata realizzata con un duplice scopo: indagare le opinioni degli operatori del mondo della formazione continua, al fine di verificare i cambiamenti introdotti dalla pandemia nei contesti formativi; capire quanto il Covid-19 abbia influito nelle aspettative degli studenti che si stanno preparando a diventare futuri esperti del settore. Il doppio piano di indagine permette di esplorare l'oggetto di studio come le due facce della stessa medaglia. Per questo, due distinti ma complementari strumenti di raccolta dati sono stati costruiti, così da distinguere elementi, comparare questioni, elicitare fattori chiave.
Un primo questionario semi-stutturato sul tema della formzione continua, rivolto agli esperti operanti in enti accreditati presso la Regione Veneto e in altri contesti lavorativi (agenzie di consulenza aziendale, associazioni di categoria, liberi professionisti) è stato costruito per raccogliere opinioni riguardo la loro storia formativa e professionale, i tratti caratterizzanti la professione, le modalità con cui è stato vissuto il lavoro durante il lockdown sino ai cambiamenti imposti dal futuro post-pandemico. Le 31 domande del questionario, composto da single/multi item e domande aperte, sono state generate sia da interviste con alcuni esperti (con cui è stata poi verificata l'adeguatezza con un pre-

ISSN: 2039-4039

test) sia dalla letteratura di settore. Sono stati individuati 60 soggetti, di ambo i sessi (di cui il 58,3% donne) nella fascia compresa tra i 30-50 anni, con un tasso di risposta del 100%. Le funzioni svolte sono per lo più: operatore del mercato del lavoro locale, tutor d'aula, docente d'aula, project manager, responsabile della rendicontazione e coordinatore. Il campione dei rispondenti, di cui il 91,4% si dichiara soddisfatto di lavorare nel settore, è entrato in contatto con il mondo della formazione attraverso una specifica proposta professionale (55%), per interesse personale (26,7%) o a seguito degli studi universitari (26,7%).
Un secondo strumento è stato costruito al fine di conoscere in che modo chi si sta preparando per diventare manager della formazione si posizioni rispetto al rapporto tra formazione iniziale accademica e formazione continua nel mondo del lavoro e come tale rapporto sia stato influenzato dal Covid-19. I 54 rispondenti, sui 60 contattati, sono laureandi e neolaureati del corso triennale in Scienze dell'educazione e della formazione curricolo Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane (35,2%) e del corso magistrale in Management dei Servizi Educativi e Formazione Continua (64,8%) presso l'Università di Padova. Anche questo questionario è composto da 31 item, con impostazione analoga alla precedente. Il gruppo è composto per il 94,4% da donne, tra i 20-24 anni. Il 61,1% sta attualmente studiando, il 7,4% studia e lavora e il 31,5% lavora. Di quest'ultimi, l'81,2% dichiara di svolgere l'attività lavorativa in enti di formazione accreditati presso Regione Veneto (38,5%), agenzie per il lavoro (23,1%) e di consulenza aziendale (15,4%), con funzione di: tutor d'aula, gestione dei progetti formativi, supporto area HR, project manager e selezionatore. I rispondenti hanno conosciuto il mondo della formazione con le giornate di orientamento universitarie (16,7%), ma anche a seguito di interesse personale nel settore (38,9%). L'88,9% si ritiene soddisfatto della scelta accademica intrapresa.

Analisi e discussione dei dati

Nonostante l'avvento della pandemia abbia introdotto delle criticità, alcuni elementi chiave restano importanti per i rispondenti. In entrambi i gruppi, infatti l'opinione circa l'utilità della formazione continua raggiunge livelli elevati: 96,7% per gli esperti e 96,3% per gli studenti. Entrambi i gruppi di rispondenti sono mossi dalla passione per le pratiche formative, rispettivamente il 71,7% per nel primo e il 79,6% nel secondo. La definizione/finalità di formazione continua a cui i due gruppi di rispondenti fanno riferimento ricopre alcune macro aree comuni in quanto viene assimilata a: accompagnamento (5% per gli addetti, 9,3% per gli studenti); miglioramento delle

ISSN: 2039-4039

competenze professionali (35% per operatori; 38,9% per gli studenti); crescita, sviluppo e promozione di cambiamenti personali e professionali (60% per gli esperti; 51,9% per chi sta studiando).
Con la pandemia, le modalità di lavoro sono mutate. Il 6,7% degli addetti ai lavori non ha lavorato; mentre il 93,3% ha svolto la propria attività in modalità diverse: tra casa e azienda (61,7%), in azienda (11,7%) o in telelavoro (13,3%). Per consentire la fruizione da remoto, le attività in presenza sono state modificate in FAD. L'introduzione delle nuove tecnologie ha migliorato e sviluppato le competenze digitali degli adulti, ma ha rivelato una scarsa interazione durante le attività. Emerge che sia esperti (76,7%) e studenti (85,2%) considerano il contatto umano come fondamentale per la riuscita del processo di formazione e apprendimento: consente di eseguire una buona analisi dei fabbisogni formativi, da cui deriva maggiore comprensione della realtà e delle necessità dell'adulto, anche attraverso le emozioni e il linguaggio non verbale, utili per gestire la relazione, il clima e per entrare in empatia con l'adulto.
Il 68,3% degli esperti ha rilevato che le ricadute maggiori della pandemia si sono riverberate sulla dimensione sociale del lavoro e nel benessere personale. Lavorare a casa ha generato la dilatazione degli orari di lavoro con difficoltà nel distinguere il tempo di lavoro dal tempo libero, ma anche l'assenza di relazione con i colleghi è apparso come un elemento di sofferenza (53,4%) che ha reso difficile anche l'attività di coordinamento. Tutto si riduce ad uno schermo, affermano gli esperti, dove a stento si riconoscono le espressioni del viso, per via delle mascherine o per le telecamere spente negli incontri, influenzando negativamente la prestazione di lavoro. Gli operatori del settore testimoniano che è aumentata l'instabilità (27,6%), la flessibilità (77,6%) e la solitudine nel lavoro (31%). Una migliore organizzazione della giornata lavorativa (24,1%), l'aumento della digitalizzazione (89,6%) e lo sviluppo di approcci formativi che rendono più coinvolgente la FAD (91,4%) sono invece gli aspetti positivi evidenziati da questo gruppo di rispondenti.
I due campioni hanno vissuto la pandemia in maniera diversa e ciò ne ha influenzato l'idea di formazione continua che essi ne hanno derivato. Gli addetti ai lavori hanno sperimentato sul campo i cambiamenti, cercando soluzioni per arginare le criticità. I laureandi e i neolaureati, invece, hanno risposto mettendo in luce un certo pessimismo verso il futuro, soprattutto quello professionale. Infatti, il 79,6% degli studenti, a causa della pandemia, ha timore di non riuscire a trovare un'occupazione nel settore. La percezione dell'effetto della pandemia sulle effettive opportunità di inserimento presenti nel territorio per l'ambito formativo è pari al 44,4% per gli studenti; al contrario, il 70,7% degli addetti ai lavori ritiene che le opportunità di lavoro nella formazione continua siano

ISSN: 2039-4039

aumentate a causa della pandemia, sotto forma di ricerca di nuove soluzioni digitali e soprattutto nell' introduzione dei nuovi bisogni formativi. Nonostante il Covid-19, alcuni fattori sembrano influenzare positivamente, nel gruppo degli studenti, la passione nel continuare a studiare per inserirsi nella formazione degli adulti: l'importanza di sviluppare la cultura del lifelong learning (61,1%); l'interesse per l'educazione degli adulti (40,3%); le inclinazioni personali verso il campo della formazione (70,4%). È evidente che la pandemia ha sconvolto la vita degli studenti, rendendo più critiche le diverse fasi di transizione dall'università al mondo del lavoro, ma ha mantenuto intatto (se non potenziato) l'interesse verso questo settore lavorativo e verso l'apprendimento permanente, giudicato comunque cruciale.
La pandemia sembra aver condizionato anche il riconoscimento sociale di chi si occupa e occuperà di formazione continua degli adulti. Se il 73,4% degli addetti ai lavori si sente mediamente riconosciuto nel proprio ruolo, solo poco più della metà degli studenti (55,4%), invece, considera la professione del manager della formazione socialmente apprezzata. Sono più gli studenti (40,7%) a non veder valorizzata, rispetto agli addetti ai lavori (12,9%), la figura professionale e ciò, probabilmente, sia in ragione della pandemia (che ha fermato la formazione in presenza) sia a motivo della mancanza di reali occasioni di confronto con l'attività lavorativa. Tra il gruppo di studenti come tra quello degli addetti ai lavori, si registra la comune convizione che, durante il periodo pandemico, chiunque si sia potuto improvvisare esperto di formazione continua e di tecnologie per la formazione, anche in mancanza di una preparazione adeguata. Tuttavia, dalle risposte emerge che proprio tra gli addetti ai lavori, solo il 18,5% possiede una laurea specialistica pertinente al settore formativo, pur compensata da numerose e significative esperienze sul campo. Per entrambi i gruppi, tale variabilità nei requisiti formativi di accesso alla professione appare un elemento che inficia il riconoscimento sociale della figura lavorativa dal momento che vi sono differenti tipologie di profili formativi che intervengono nel settore, con una grande variabilità approcci epistemologici e operativi a volte poco coerenti tra loro. Ciò non toglie che, per gli addetti ai lavori, sia fondamentale essere in possesso di alcune competenze, tra cui: capacità organizzativa (63,3%), conoscenze metodologiche (44,3%) e ascolto attivo (44,3%).

ISSN: 2039-4039

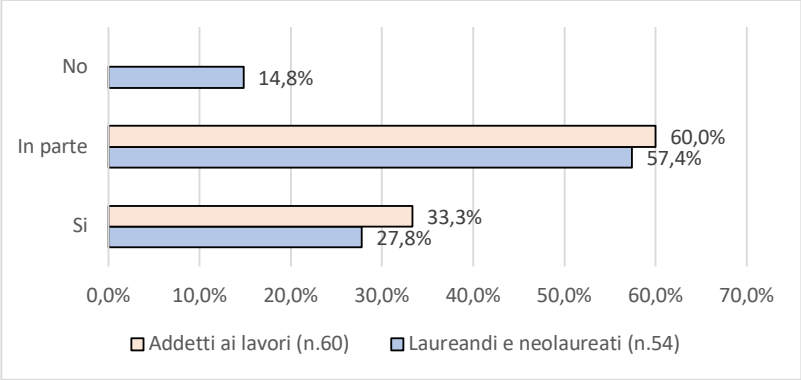

Fig.1 - Utilità di specifici percorsi di studio in formazione degli adulti per la preparazione e l'inserimento lavorativo

Nella fig.2 è rappresentata la percezione dell'utilità di percorsi di studio specificamente dedicati alla figura del manager della formazione, anche alla luce di quelle che potrebbero essere le nuove necessità postpandemiche. Il 14,8% degli studenti valuta la formazione iniziale accademica 'debole', dato che offre pochi rapporti diretti con il contesto lavorativo. Tuttavia, l'attività di tirocinio universitario viene ritenuta un'esperienza professionalizzante e un primo approccio al mestiere direttamente sul campo[19]. Anche secondo gli esperti, il tirocinio è un'attività che mette a confronto teoria e realtà, integrando apprendimento formale, non formale e informale nella prospettiva di un lavoro futuro. Il tirocinio è visto come un momento propedeutico all'inserimento nell'azienda, che integra apporti esperienziali e conoscenze teoriche, nonché un momento di congiunzione tra formazione continua dei professionisti e la formazione iniziale dei novizi. Il tirocinio è ritenuto un'attività utile dagli esperti (93,3%) così come dagli studenti che lo hanno realizzato (53,7%) dato che, proprio durante la pandemia, esso ha avuto una battuta di arresto non potendo realizzarsi da remoto (il 46,3% degli studenti non lo ha svolto, nonostante avrebbe voluto). Sul tema delle dimensioni costitutive della formazione iniziale e continua, i due campioni hanno considerazioni molto simili (fig.3), propendendo, quasi con le stesse percentuali, per la pari importanza di teoria e pratica; da notare lo scarso apprezzamento, anche qui con la medesima percentuale, per le conoscenze teoriche per la formazione.

ISSN: 2039-4039

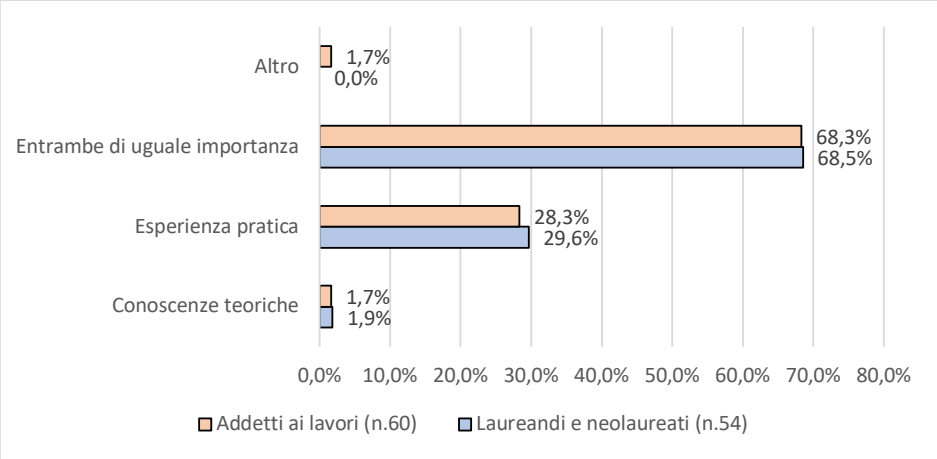

Fig. 2 - Dimensione che ha più valore nella formazione del profilo del manager della formazione

Conclusioni

L'esperienza pandemica ha rappresentato un evento di crisi imprevedibile e destabilizzante, un acceleratore di cambiamento e un'occasione di messa alla prova di inedite implementazioni. Essa ha messo in discussione alcuni punti chiave delll'idea di apprendimento permanente, sollevando pure alcune domande circa il senso e le modalità della formazione continua degli adulti, usualmente operativa prima di Covid 19. Inoltre, la pandemia ha evidenziato la necessità di un'effettiva integrazione tra dimensioni e forme di apprendimento, per meglio comprendere ed intercettare un contesto pluriverso come quello attuale.

Dalla ricerca emerge che la formazione continua ha l'obiettivo prioritario di aiutare gli adulti ad affrontare consapevolmente la realtà e, nella situazione pandemica, essa si è confermata come lo strumento che può fornire aperte e flessibili opportunità per sviluppare competenze, conoscenze e atteggiamenti, attivando diversificati processi e contesti plurali di apprendimento. Tuttavia, la pandemia ha rivelato l'esigenza di prendere le distanze da un'idea di formazione continua appiattita sui bisogni di occupabilità a favore di una visione che punta invece sull'emancipazione personale, sociale e professionale, promuovendo la cittadinanza attiva, il dialogo aperto e il confronto[20], aspetti che proprio Covid 19 ha fortemente limitato nei contatti in presenza. In questo senso, la pandemia ha mostrato qual è l'impatto delle tecnologie nel ridisegnare la funzione della formazione continua, ma ha evidenziato pure i limiti (tecnologici,

ISSN: 2039-4039

educativi, sociali) di questo uso. In generale, ha fornito l'opportunità di interrogarsi per rivalutare la vita lavorativa, personale, sociale, per tentare di conferirle senso, valore e fiducia, elementi che oggi risultano fondamentali per garantire un'adeguata qualità di vita post-pandemica[21].

Dalla ricerca condotta si nota che la formazione continua degli adulti è mutata poiché la pandemia ha agito da miccia rispetto a spinte che hanno messo in luce vari fattori: la dominanza delle tecnologie e l'insostituibilità di competenze digitali (e dunque la minaccia di esclusione collegata alla loro mancanza), il rischio rappresentato dalla perdita del contatto fisico con gli utenti e con i loro bisogni formativi, la 'corsa' alla ricerca di nuove metodologie formative compensative della relazione in presenza, la tentazione di 'digitalizzare' tutta la formazione continua con il pericolo di perderne il senso e il valore, la preoccupazione per il futuro lavorativo che può comportare la perdita di riconoscimento sociale proprio per le professioni di area formativo-educativa (sebbene la loro insostituibilità proprio in momenti di cambiamento accelerato sia maggiormente neessaria).

Appare ugualmente importante, nelle risposte dei due gruppi di intervistati, il ruolo dell'università quale promotore di formazione di base in un'ottica di permanenza e continuità, nonché come elemento di giuntura tra apprendimento formale, non formale e informale. L'impegno per favorire l'incontro tra il mondo della cultura e dell'educazione con il mondo del lavoro è privilegiato dal momento del tirocinio, che permette un'esperienza a diretto contatto con il mestiere e i lavoratori, in cui viene trasferita la passione e dove vengono promossi momenti di contatto tra formazione iniziale e continua, come confronto su aspetti critici e positivi.

La pandemia ha fatto capire il valore della resilienza di fronte alle situazioni che si modificano, per cui tutti gli attori sono sollecitati a imparare a dialogare, creare nuove situazioni di apprendimento, al fine di valorizzare ogni persona nella sua interezza ed esperienza, così da fornire gli strumenti formativi per poter affrontare una realtà che non resta ad aspettare.

CHIARA BIASIN
University of Padua

VANESSA BETTIN
University of Padua

ISSN: 2039-4039

[1] A. Polverino, E. Proietti, *La formazione continua: luogo di costruzione dell'identità collettiva per lo sviluppo organizzativo*, «Quaderni Rassegna Sindacale Lavori», XII, 3 (2021), pp. 67-75.
[2] Buccolo et al., *Percezioni e vissuti emozionali ai tempi del COVID-19: Una ricerca esplorativa per riflettere sulle proprie esistenze,* «Lifelong Lifewide Learning», XVI, 35 (2020), pp. 372-398.
[3] Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (SEC(2000) 1832), Bruxelles (2000).
[4] R. Barros, *From Lifelong Education to Lifelong Learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies* «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», III, 2 (2012), pp. 119-134.
[5] A.M. Mariani, *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*, Unicopli, Milano 2014.
[6] S. Tramma, *Adultità, trasformazioni sociali ed educazione*, «MeTis, Numero Speciale: EDA nella contemporaneità», 6 (2016); consultabile su: http://www.metisjournal.it.
[7] D. Lipari, *Formatori – Etnografia di un arcipelago professionale*, FrancoAngeli, Milano 2012.
[8] UNESCO, *4th Global Report on Adult Learning and Education*, Unesco Institute for Lifelong Learning, Hamburg 2019.
[9] D.N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, R. Bagnall, *Second International Handbook of Lifelong Learning,* Springer, London 2014.
[10] S.J. Daniel, *Education and the COVID-19 pandemic*, « Prospects», 49, (2020), pp. 91-96.
[11] Unesco, *Covid-19 Education Response*, «Education Sector Issue Notes», VI, 2 (2020), pp. 1-9; Unesco, *Education: From disruption to recovery,* 2020. Cfr. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse.
[12] Eurofound, Living, *Working and COVID-19*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.
[13] C.Biasin, V. Marin, *Pandemia e mondo del lavoro: sostenere la ripresa attraverso la formazione*, «Form@re», XXI, 3 (2021), pp. 312-327.
[14] N. James, V. Thériault, *Adult education in times of the COVID-19 pandemic: Inequalities, changes, and resilience*. « Studies in the Education of Adults», LII, 2 (2020), pp. 129-133.
[15] D.Selva, *Divari digitali e disuguaglianze in Italia prima e durante il Covid-19*, «Culture e Studi del Sociale», V, 2, (2020), pp. 463-483.
[16] OCDE, *The Potential of Online Learning for Adults: Early Lessons From The Covid-19 Crisis* OECD Publishing, Paris 2020.
[17] K.E. Watkins, V.J. Marsick, *Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19,* «Advances in Developing Human Resources», XXIII, 1 (2021), pp. 88-96.
[18] OCDE, *Implications of the COVID-19 pandemic for Vocational Education and Training*, OECD Publishing, Paris 2021.
[19] P. Bastianoni, E. Spaggiari, *Il ruolo del tirocinio nella formazione dell'educatore*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», VIII, 11 (2016), pp. 69-83.
[20] L. Loiodice, Pedagogia. *Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano 2019.
[21] S. Nosari, *Capire l'educazione. Lessico, contesti, scenari*, Mondadori, Milano 2013.

ISSN: 2039-4039

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno XII – n. 37

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.

ISSN: 2039-4039

esponenziale degli immatricolati: il tasso lordo di iscrizione ha già superato la soglia del 50% in circa 100 Paesi sviluppati e in via di sviluppo[3], determinando, secondo la teoria a tre stadi di Martin Trow[4] 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 internet[5].
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 drammaticità[6], 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 apprendimento[7], 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

ISSN: 2039-4039

non tradizionali[9] 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 competenze[10], soddisfare i loro bisogni di apprendimento, entrare o rientrare nel mercato del lavoro[11]. 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 sociale[13]. 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 popolazione[14]. Sostenuta dalle teorie dell'educazione degli adulti, che pongono il soggetto al centro nello sviluppo dei percorsi formativi secondo un approccio autodiretto ed autoregolato[15], 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 vita[16].
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 secolo[17]. 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 FC[18], 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'autorealizzazione[19].
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

ISSN: 2039-4039

studenti tradizionali[20]. 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 riguardo[21], sottendono le difficoltà nell'individuare un campo di azione comune[22]. 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'AP[24].
Malgrado le richieste del mondo del lavoro di aggiornamento professionale siano sempre più pressanti[25], 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 atenei[26]. 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 sociale[27], 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.

ISSN: 2039-4039

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 Università[29]. 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'AP[30].
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.

ISSN: 2039-4039

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 aziende[31].
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.

ISSN: 2039-4039

- 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 workshop[32].

Ciò che emerge dai dati raccolti è la costatazione 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 tutti[33]. 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 diversificata[34] e contribuiscono a rendere il ruolo delle Università spesso poco chiaro[35].

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 Globale[36], 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

ISSN: 2039-4039

missione, alla cittadinanza, a prescindere dalla formazione iniziale posseduta, dal genere, dall'età, dallo *status* sociale, dal luogo in cui si vive[37].
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 inesplorato[38]. 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 2030[39].
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.

ISSN: 2039-4039

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 ricercatrici[40].

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

ISSN: 2039-4039

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 RUS[42], 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 2015-2019[43], 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 aperte[44] – 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

ISSN: 2039-4039

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

ISSN: 2039-4039

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).

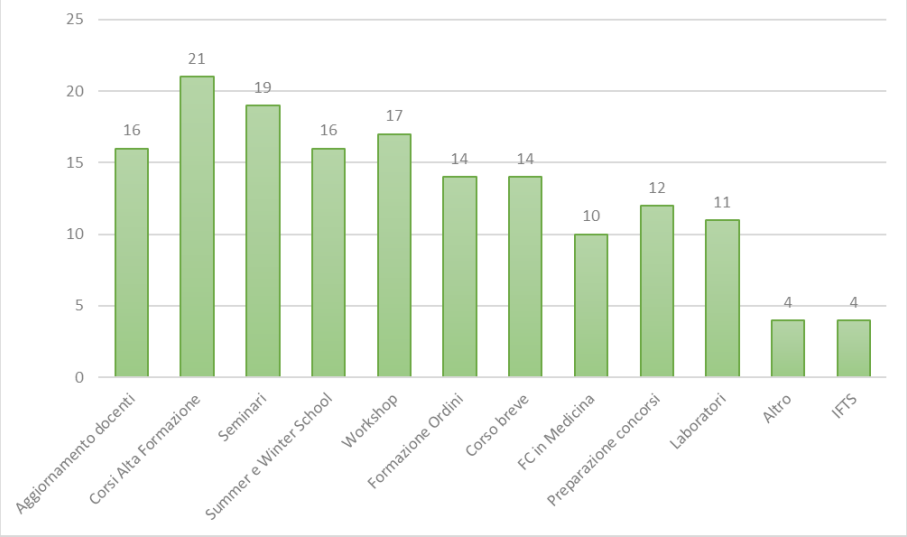

Fig. 1 – Offerta FC per tipologia

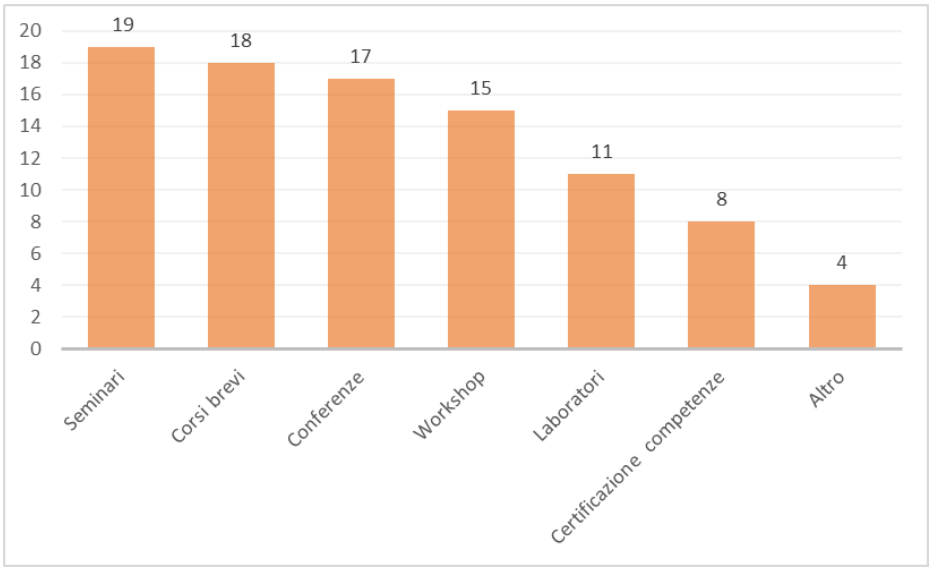

Fig. 2 – Offerta AP per tipologia

ISSN: 2039-4039

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.

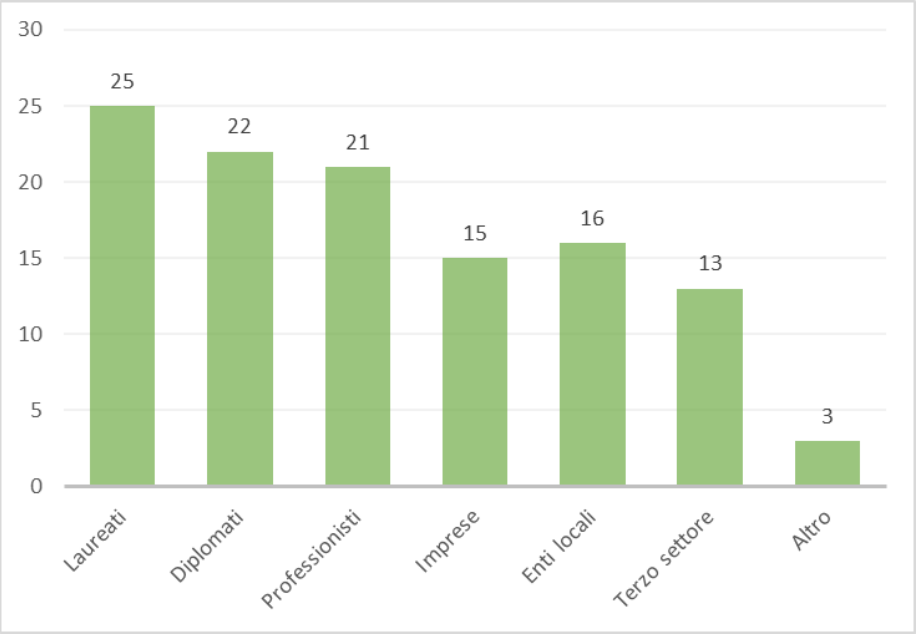

Fig. 3 – Destinatari FC

ISSN: 2039-4039

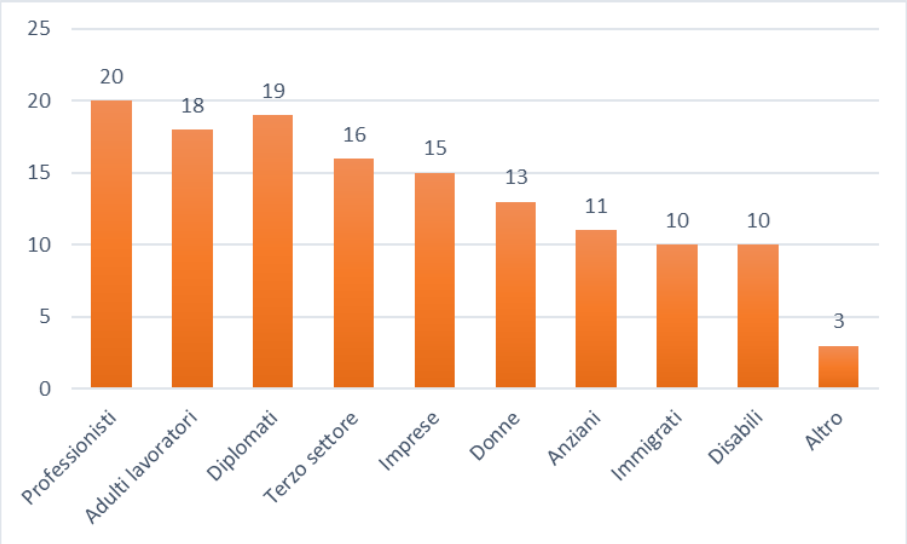

Fig. 4 – Destinatari AP

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 registra[45]:
- 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.

ISSN: 2039-4039

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).

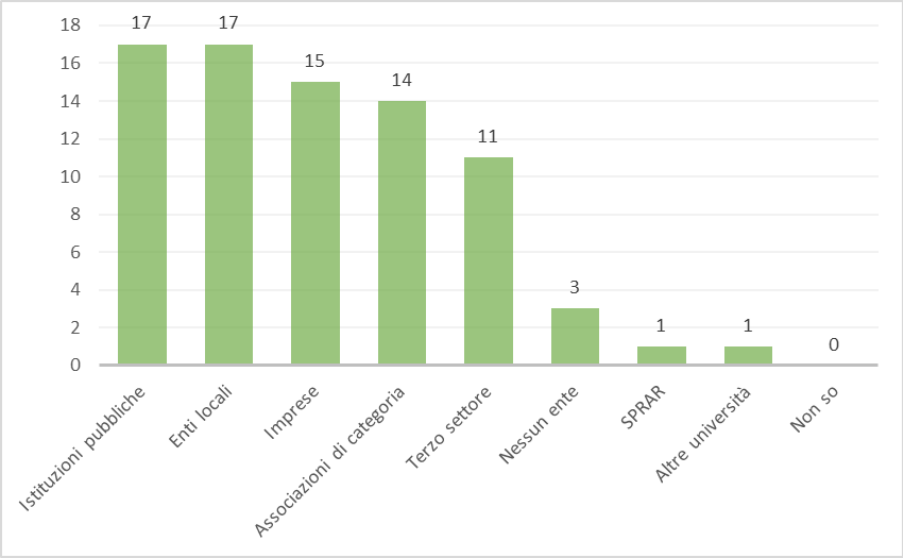

Fig. 5 – Partenariati FC

ISSN: 2039-4039

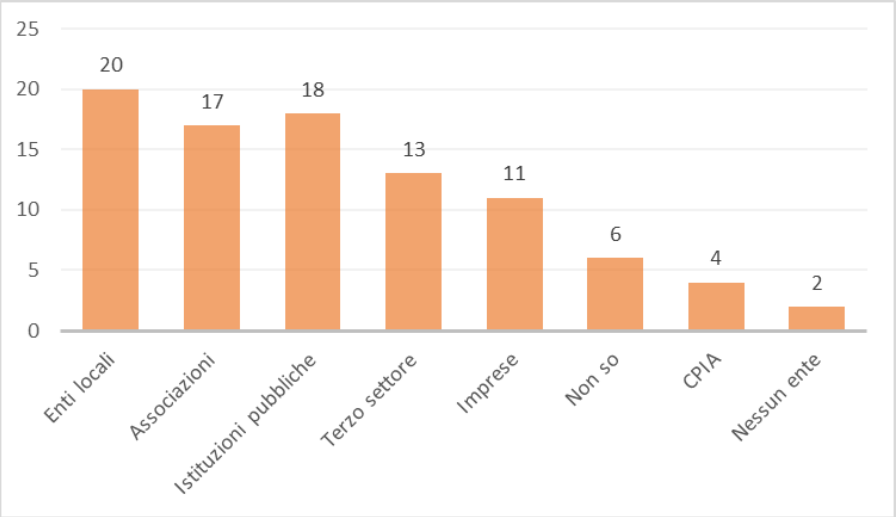

Fig. 6 – Partenariati AP

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.

ISSN: 2039-4039

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 Atenei[46] (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

ISSN: 2039-4039

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 inquadrate 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

ISSN: 2039-4039

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 popolazione[47] 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 lavoratori[48]. Debole è soprattutto la diffusione di corsi brevi, non creditati e che consentano l'acquisizione di microcredenziali[49], sebbene siano sempre più richiesti dal mondo del lavoro e offerti in larga misura soprattutto dal mercato della formazione[50].
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 Scott[51], 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

ISSN: 2039-4039

costruzione di conoscenza, basate sulla relazione cooperativa e collaborativa fra docenti e studenti, tra studenti e studenti[53].

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*

ISSN: 2039-4039

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*, Routlege, 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).

ISSN: 2039-4039

[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.

ISSN: 2039-4039

[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/bbeca162-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).

ISSN: 2039-4039

[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.

ISSN: 2039-4039

Igor Sotgiu, *Ricordare la propria vita. Psicologia della memoria autobiografica*, Carocci Editore, Roma 2022, pp. 180

Il libro "Ricordare la propria vita. Psicologia della memoria autobiografica" si propone l'obiettivo di offrire una panoramica sul tema, attraverso la presentazione di diversi contibuti teorici e di ricerca che hanno preso in esame i processi di codifica, immagazzinamento e recupero dei ricordi autobiografici.

Come viene definita la memoria autobiografica? Perché ricordiamo meglio alcuni episodi della nostra vita a discapito di altri? Come sono organizzati i ricordi nella nostra memoria? Quali sono le funzioni della memoria autobiografica?

Queste sono alcune delle domande a cui prova a rispondere l'autore del libro accompagnando il lettore in un percorso ben strutturato, interessante e originale.

La memoria, ed in particolare quella legata ai ricordi personali, permette agli uomini di definirsi con una propria storia passata, un presente e fornisce gli elementi per prospettarsi e pensarsi nel futuro.

Da qui l'importanza di uno studio accurato del tema.

Dopo un primo capitolo introduttivo in cui vengono spiegate le motivazioni che hanno portato l'autore alla stesura del libro, il secondo capitolo ha l'obiettivo di ripercorrere le principali tappe della storia della psicologia della memoria autobiografica.

Il libro mette in luce i diversi punti di vista delle scuole psicologiche: dal 1879 (anno di pubblicazione del primo contributo sul tema della memoria autobiografica) al 1975, soffermandosi sui primi contributi di F. Galton, di Victor e Catherine Henri, di S. Freud, e facendone un esaustivo confronto,

Il capitolo si conclude con i contributi di Neisser, la svolta del 1976 e gli studi e teorie contemporanei. Interessante aspetto di questo capitolo è sicuramente l'attenzione che l'autore pone nella presentazione delle aree di ricerca sul tema della memoria autobiografica che accompagnano il lettore nei successivi capitoli.

Il libro procede, infatti, approfondendo il contenuto e l'organizzazione del magazzino di memoria autobiografica, provando a definire, grazie all'aiuto dei modelli teorici, i vari livelli gerarchici strutturali, le storie di vita e la relazione tra la memoria autobiografica e la narrazione autobiografica.

Aspetto stimolante del capitolo quarto è il tentativo (ben riuscito) di risposta riguardo le questioni poste circa le funzioni della memoria autobiografica partendo, anche in questo caso, dalle teorie sviluppate nell'ambito della ricerca scientifica sul tema. La memoria di eventi personali passati è primariamente guida nell'agire poiché essa assume una funzione direttiva e di orientamento nelle scelte e nelle decisioni. I ricordi autobiografici, infatti, supportano e dirigono i comportamenti nel presente e nel futuro. Questa funzione è supportata anche dalla letteratura neuroscientifica che ha contribuito a definire le regioni cerebrali coinvolte nei complessi processi di codifica, immagazzinamento e richiamo di ricordi autobiografici.

Una seconda funzione essenziale è quella di condivisione, per cui la memoria autobiografica assume un carattere comunicativo e sociale promuovendo i contatti tra le persone.

Essa permetterebbe inoltre di riflettere sulla propria identità e sulla propria storia di vita contribuendo alla continuità e coerenza del sé. L'autore, a questo proposito, indentifica il ruolo della memoria autobiografica nel mantenimento dell'immagine positiva del sé, descrivendo in che modo alcune informazioni vengono dimenticate o ricordate con maggiore facilità.

ISSN: 2039-4039

Da ultimo, come asserisce l'autore, "la memoria autobiografica non è un'attività psichica rivolta esclusivamente verso il passato. Essa riguarda anche il futuro del soggetto psicologico" (*ibi*, 125). Questo punto merita attenzione dal momento che, spesso, quello a cui siamo abituati a pensare è che la memoria sia un prodotto esclusivo del passato, limitandone lo studio a ciò che viene rievocato.

Nell'ultimo capitolo il lettore viene accompagnato nel tentativo di dare una spiegazione più chiara di come possa essere definita la memoria autobiografica attraverso la proposta di due metafore. La memoria autobiografica viene, infatti, paragonata ad un archivio e ad un libro.

Lasciando al lettore l'approfondimento delle due metafore, vorrei solo sottolineare il mio accordo con l'autore quando paragona la memoria ad un libro. In particolare, si legge nel testo che «mentre un archivio generalmente rappresenta e custodisce dei fatti, un libro li reinterpreta» (*Ibi,* 155). Questa precisazione sulla reinterpretazione è in linea con quanto l'autore descrive nei capitoli precedenti riguardo il tema preso in esame, identificando il carattere ricostruttivo della memoria autobiografica e mettendone in luce la portata rilevante nella vita di ognuno, non solo come mero archivio di fatti, ma come significazione di vissuti colorati emotivamente e inseriti in un contesto storico personale.

Punto di forza del libro è la modalità con cui l'autore affronta i contenuti. Pur presentando diversi contributi scientifici e ricerche empiriche, l'autore riesce ad affrontare in maniera chiara e semplice, ma tutt'altro che semplicistica, il tema, rendendo il testo accessibile ad un ampio pubblico.

Questo fa sì che il libro si presti ad essere utilizzato sia come manuale nei corsi di laurea in Psicologia, sia come opera di inquadramento per ricercatori che, pur provenendo da settori diversi della psicologia (dalle neuroscienze alla psicologia clinica), condividono l'interesse per il tema della memoria autobiografica. Da ultimo, il libro offre una possibilità di approfondimento anche per studiosi di altre discipline non così distanti dalla psicologia (ad esempio, la sociologia e l'antropologia) e, più in generale, per i professionisti che lavorano in campo educativo e sociale.

MAURA CREPALDI
University of Bergamo

ISSN: 2039-4039