

EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning in Europe

N. 14 Dicembre 2023

Epale Journal

on Adult Learning and Continuing Education



**Valorizzare la terza missione delle università:
concetti, metodi e buone pratiche**

a cura di Laura Formenti, Mauro Palumbo, Anna Fausta Scardigno

**IND
IRE** ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

RUIAP
Rete Universitaria Italiana per
l'Apprendimento Permanente

Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education

Rivista online sull'apprendimento degli adulti a cura di Ruiap e Indire-Unità Epale Italia
Uscita semestrale sul sito Epale. Ogni numero è disponibile anche in versione inglese

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo: <http://epalejournal.indire.it>
I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Direttore responsabile: Flaminio Galli, Director General of Indire
Direttori scientifici: Vanna Boffo e Laura Formenti
ISSN 2532-7801 EPALE Journal [online]
ISSN 2533-1442 EPALE Journal [Print]

Comitato scientifico:

Aureliana Alberici (Presidente onorario Ruiap), Fausto Benedetti (Indire), Paola Benevene (Libera Università Maria SS. Assunta), Martina Blasi (Indire-EPALE NSS Italy), Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze), Franco Brambilla (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Alessandra Ceccherelli (Indire-EPALE NSS Italy), Giuseppe Luca De Luca Picione (Università degli Studi di Napoli Federico II), Giovanna Del Gobbo (Università degli Studi di Firenze), Gabriella Doderò (Già Libera Università di Bolzano), Daniela Ermini (Indire-EPALE NSS Italy), Laura Formenti (Università degli Studi Milano-Bicocca), Fabiana Fusco (Università degli Studi di Udine), Marta Ghisi (Università degli Studi di Padova), Marcella Milana (Università degli Studi di Verona), Mauro Palumbo (Past President Ruiap), Roberta Piazza (Università di Catania), Fausta Scardigno (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"), Lorenza Venturi (Indire-EPALE NSS Italy).

Redazione: Glenda Galeotti (Università degli Studi di Firenze), Letizia Gamberi (Università degli Studi di Firenze),
Debora Daddi (Università degli Studi di Firenze), Christel Schachter (Università degli Studi di Firenze)
Coordinamento editoriale: Lorenza Venturi
Capo redattore: Alessandra Ceccherelli
Design e layout grafico: Miriam Guerrini, Indire – Ufficio Comunicazione

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa e il più antico ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione. Fin dalla sua nascita nel 1925, l'Istituto accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola.

<http://www.indire.it/>

EPALE - Electronic Platform for Adult Learning in Europe e la nuova community on line multilingue per i professionisti del settore dell'apprendimento degli adulti, pensata per migliorare la qualità dell'offerta di apprendimento degli adulti in Europa.

<http://ec.europa.eu/epale/it>

L'Unità nazionale EPALE Italia gestisce le attività del programma comunitario per conto del Ministero dell'Istruzione e del merito ed è istituita presso l'Indire con sede presso Agenzia Erasmus+ Indire.

Contatti: epale@indire.it

RUIAP - Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente riunisce 30 università italiane, alcune organizzazioni e dei professionisti, impegnati nella promozione dell'apprendimento permanente.

<http://www.ruiap.it>

Contatti: rete.ruiap@gmail.com



**Cofinanziato
dall'Unione europea**

Questa pubblicazione è stata realizzata con il contributo della Commissione europea.

Firenze: Indire - Unità Epale Italia

© 2023 Indire - Italy

Indice

5 Editoriale.

Laura Formenti, Mauro Palumbo, Fausta Scardigno

CONTRIBUTI TEORICI

11 L'Apprendimento Permanente nelle università associate alla RUIAP: tra istituzionalizzazione dei servizi e domande aperte

Emanuela Proietti, Fausta Scardigno

19 Apprendimento Permanente e Terza Missione: glossario, confini e domande di valutazione

Paula Benevene, Emanuela Proietti, Fausta Scardigno

26 Valutare per valorizzare: l'Apprendimento permanente nella Valutazione della Terza Missione Accademica

Roberto Brambilla, Mauro Palumbo

36 Apprendimento permanente e coinvolgimento di partner esterni all'Università

Gaia Del Negro, Franco Brambilla

43 L'esercizio della valutazione della Terza Missione come strumento di apprendimento trasformativo per le università

Giovanna Del Gobbo, Roberta Piazza, Maria Grazia Simone

PRATICHE

50 Elevare l'apprendimento attraverso l'Hackathon. Un'innovativa prospettiva educativa

Valentina Berardinetti, Martina Rossi, Giusi Antonia Toto

57 Library Coworking Academy: mission e vision delle biblioteche di comunità

Isabella Tammone, Viviana Vitari

65 L'Apprendimento Permanente attraverso le metodologie online: i MOOCs e le piattaforme EPALe ed EduOpen, un'analisi critica

Astrid Mirabito

72 Valorizzare la Terza Missione accademica: dalla mappatura dei Dipartimenti alla programmazione strategica di Ateneo

Adriana Agrimi, Francesco Guaragno

81 Eventi congiunti di Public Engagement ed Apprendimento Permanente: l'esperienza dell'Università del Foro Italico

Angela Magnanini, Saverio Giampaoli

Editoriale

L'idea di dedicare un numero dell'EPALE Journal alla valutazione della terza missione nelle università italiane e al suo impatto sull'Apprendimento Permanente (d'ora in poi AP) nasce da lontano, e cioè dalla missione costitutiva della RUIAP (Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente) verso la definizione, promozione e valorizzazione dell'AP in ambito universitario e nelle politiche nazionali.

In tempi più recenti, la valutazione della terza missione degli atenei italiani promossa dalla VQR 2015-2019 ha stimolato un interesse più specifico degli Atenei invitandoli alla presentazione di "casi di studio" in vari ambiti, tra i quali compariva anche l'AP (peraltro denominato Formazione Permanente e didattica aperta). Lo sviluppo di un confronto scientifico tra l'ANVUR (Agenzia Nazionale per la Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca), l'AIV (Associazione Italiana di Valutazione) e la RUIAP ha portato alla sottoscrizione di un Protocollo d'intesa interistituzionale che ha dato avvio alla sperimentazione di un "laboratorio di idee condivise" sulla valutazione della terza missione, con particolare riferimento al campo delle iniziative di AP, valorizzando la concezione della valutazione come esercizio di riflessività per le istituzioni, propedeutico e finalizzato al loro miglioramento. Uno degli intenti del laboratorio, in effetti, è stato proprio quello di coinvolgere persone (ricercatori, delegati, personale tecnico amministrativo) che per il proprio ruolo dentro le università si sono trovate a dover realizzare un nuovo adempimento, con il rischio di interpretarlo in termini meramente rendicontativi, vanificandone il potenziale trasformativo. Questo passaggio culturale (dalla valutazione proceduralizzata alla valutazione come esercizio di riflessività) tocca i livelli micro, meso e macro del sistema formativo universitario, incidendo sui comportamenti e le rappresentazioni individuali dei diversi attori coinvolti (microsistema), sulle dimensioni organizzative e le pratiche che plasmano i rapporti dell'università all'interno e all'esterno (mesosistema) e infine sul panorama più ampio (macrosistema) che va a ridefinire il ruolo dell'università rispetto al territorio e agli altri settori della vita economica e sociale del Paese.

Valutare significa valorizzare: ciò che rientra nell'esercizio di valutazione viene promosso. Ma come? E con quali esiti? Il lavoro degli ultimi due anni si è soffermato in particolare sulle premesse che rendono possibile un esercizio valutativo rigoroso e generativo. Attraverso lo scambio di riflessioni che si è sviluppato nei gruppi di lavoro della RUIAP (valutazione della terza missione e apprendimento permanente) e dell'AIV (valutazione dell'università e della ricerca), sono stati attivati diversi momenti di confronto informali e pubblici che hanno operato su 3 livelli di scambio con l'ANVUR:

1. definire in modo chiaro i confini dell'AP come valutabili empiricamente in termini di impatti;
2. costruire domande di valutazione e riflessive centrate sui criteri di valutazione dell'impatto; e
3. sviluppare indicatori comuni per la valutazione degli impatti delle azioni di AP.

La valutazione pone sempre questioni complesse relative alla definizione di ciò che si valuta, alla condivisione di criteri espliciti che ispirano domande con ricadute sui processi, e infine allo sviluppo di indicatori che consentano una comparabilità dei risultati. Il valore aggiunto di coinvolgere una pluralità di attori è inestimabile. Il tema della valutazione d'impatto, oggi al centro di molti dibattiti sulla necessità di garantire congruità ed efficacia degli investimenti pubblici in azioni migliorative, non è scontato nel mondo universitario, dove la "terza missione" ha avuto

per molti anni carattere di estemporaneità, frammentazione e confusione di confini. Pertanto, la creazione dei Laboratori di Servizio RUIAP ha avuto innanzitutto un significato formativo per gli stessi partecipanti (inter-formazione) e di messa in dialogo non solo delle università associate ma anche di altre università interessate al tema di come operativamente migliorare il processo deliberativo di progettazione e valutazione dei “casi studio” di terza missione nel campo dell’AP.

In particolare, nel Laboratorio del 10 marzo 2023, organizzato dall’Università Cattolica di Milano, si è sviluppato un interessante confronto e dibattito sui “confini” dell’AP. Da un lato, questo passaggio era necessario alla luce dell’inserimento da parte dell’ANVUR della “*Formazione Permanente*” nell’ambito dei campi dei casi di studio (ANVUR, 2021), quindi qualcosa di più della *Formazione Continua* delle Linee Guida del 2018 (ANVUR, 2018), ma qualcosa di meno e di diverso dall’AP come definito in letteratura e anche a livello normativo (con la ricezione delle definizioni europee da parte della l. 92/2012 e del D.Lgs. 13/2013).

Dall’altro lato, il Laboratorio ha permesso di evidenziare le geometrie variabili dei campi ai quali si fa riferimento. Ad esempio, anche negli Atenei maggiormente impegnati nella RUIAP la definizione di AP può variare e il perimetro delle attività rubricate come AP presenta forme ed estensioni diverse, coinvolgendo o meno attività di grande impegno, come quelle dei Master di primo e secondo livello ed escludendo attività che sarebbe legittimo considerare nell’APP (ricerca-azione, microcredenziali, conto terzi, orientamento...). Di qui la necessità che le Linee Guida RUIAP tematizzassero questo aspetto, cruciale anche per il confronto con ANVUR e di questo danno ampiamente conto i primi due saggi, di Proietti e Scardigno e di Benevene, Proietti e Scardigno.

Il Laboratorio di Servizio Ruiap del 5 maggio, organizzato dall’Università di Genova, ha messo a fuoco invece il tema dei criteri e indicatori di valutazione delle attività di AP. Anche in questo caso si è sviluppata sia una riflessione teorica attorno al tema degli effetti dell’AP, riprendendo il modello di Kirkpatrick (1959, 1976), sia un confronto sulle modalità con cui i vari Atenei effettuano la valutazione delle attività di AP e sull’uso di tale valutazione in prospettiva di apprendimento. Di questo dibattito danno conto numerosi contributi della prima sezione: Del Gobbo, Piazza e Simone affrontano il tema della valutazione come occasione di crescita anche per il personale interno coinvolto nel processo e come occasione di riflessività degli Atenei su questo terreno; Brambilla F. e Del Negro affrontano il tema della valutazione delle attività svolte in partenariato con altri soggetti o in conto terzi (escluse, queste ultime, dalla VQR 2015-19), sottolineando l’importanza della crescita delle reti e delle forme di cooperazione, Brambilla R. e Palumbo, infine, trattano dei criteri e indicatori utilizzabili per la valutazione, in una prospettiva dialettica rispetto ai quattro criteri ANVUR (confermati nel Bando 2023) di valutazione delle attività di Terza Missione (o di valorizzazione della conoscenza, per usare i termini dell’art. 9 del Bando stesso).

L’esigenza avvertita dalla RUIAP nell’avviare il Laboratorio di Servizio era innanzitutto sostenere le università associate nel processo deliberativo, anche in vista del prossimo esercizio valutativo. Tuttavia, un’esigenza più profonda e generale riguarda la necessità di migliorare la consapevolezza di tutti gli attori del sistema formativo (governance, personale tecnico-amministrativo, docenti e ricercatori) dell’importanza di generare evidenze di impatto le cui dimensioni operative e i cui indicatori siano possibilmente co-costruiti ex ante, in un’ottica realistica di apprendimento e di AP. Acquisisce così centralità il processo di progettazione formativa delle attività

e dei servizi, la sistematicità della documentazione e la rilevanza degli obiettivi e dei risultati. La ricaduta di questo lavoro è stata duplice: verso le università RUIAP e verso l'ANVUR. L'indicazione operativa per le Università RUIAP, alla luce di quanto emerge empiricamente dall'esercizio valutativo ANVUR, ha riguardato innanzi tutto la definizione dei confini delle azioni di AP come *campo di azione distinto ma in relazione* ad altri campi, quali appunto le azioni di divulgazione degli esiti prodotti dalla formazione, di inclusione e contrasto alle disuguaglianze sociali, in generale azioni che riguardino l'esigibilità del diritto all'AP della persona.

Di contro, l'indicazione operativa per ANVUR, nel corso del processo di consultazione pubblica avviato nell'autunno 2023 con la pubblicazione della Bozza di Bando VQR 2020-24, è stata quella di rinominare il campo d'azione "f" del Bando 2015-2019 con una nuova titolazione in termini di "Campo di azione dell'Apprendimento Permanente", in sostituzione della precedente formula, più restrittiva: "Formazione continua e didattica aperta". In questo modo vengono portati in primo piano l'esercizio libero della persona del proprio diritto di AP e l'azione intenzionale del sistema di formazione (anche continua) degli adulti in termini di moltiplicazione e diffusione di chances di AP, elementi da considerare prioritari nella valutazione degli impatti generati. Sempre in questa prospettiva, la RUIAP, partecipando alla consultazione sulla Bozza di Bando VQR pubblicata nel settembre 2023, ha chiesto ad ANVUR di inserire nel bando un'ampia esemplificazione del campo d'azione e tali richieste sono state pienamente recepite, come si può leggere nell'art. 9, comma 3, punto II lett. b¹.

Sempre in questa prospettiva, la RUIAP ha invitato gli Atenei a inserire in tale campo anche iniziative e attività "al confine" (distinto e in relazione) tra formazione continua e divulgazione, inclusione sociale e didattica aperta per studenti non tradizionali, formazione specialistica per target con elevate richieste di qualificazione e riconversione anche in ottica di produzione dei nuovi beni pubblici e culturali, etc. Ciò che resta come elemento disambiguato e quindi distintivo per la fase deliberativa delle università è la risposta del caso selezionato a un bisogno (diritto) di AP, quale elemento necessario e utile perché la scelta ricada nei confini dell'azione, avendo a riferimento sempre la definizione univoca della legge 92/2012, fatta propria anche dall'ANVUR (2021, pag. 73): *"qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale"*.

Si è suggerita quindi una logica della continuità descritta in tutti gli articoli della prima parte del numero monografico, in particolare nel saggio di Benevene, Proietti e Scardigno si mostra come la continuità sia insita nel glossario (e con le domande valutative) dell'AP, in primis con il campo del Public Engagement in quanto la caratteristica della divulgazione e della valorizzazione dell'azione formativa è "dentro" l'implementazione del processo di apprendimento. Il campo dell'AP è del resto chiaro e delimitato: la L. 92/2012, il Dlgs 13/2013 e tutta la normativa che ne è conseguita hanno concorso a produrre l'impalcatura legislativa che occorreva per poter trasformare un diritto naturale - quello ad apprendere sempre e lungo il corso di tutta la vita - in un diritto positivo. Abbiamo ora norme generali e livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali, con riferimento al sistema nazionale di certificazione delle competenze, che costituisce lo strumento principe per favorire l'esercizio consapevole, autonomo e responsabile del diritto all'AP. È grazie a questa impalcatura che tale diritto è divenuto esigibile, è venuto a maturazione e può essere fatto

valere, anche se siamo ancora lontani dall'obiettivo. Una delle ragioni di questo ritardo è che il Sistema è nato con la dichiarazione che non vi sarebbero stati costi aggiuntivi per il sistema pubblico. Insomma, una bella bicicletta, ma priva di ruote?

In tutti i saggi della prima parte del numero, pur nell'intento di delimitare chiaramente il campo e l'istituzionalizzazione dei servizi specifici di AP (si vedano in particolare i contributi di Proietti e Scardigno e di Del Gobbo, Piazza e Simone), ci si è posti il tentativo di definire dei "confini in relazione" delle azioni di AP. Di conseguenza buona parte delle domande valutative e degli indicatori corrispondenti relativi ad altri campi potranno essere gli stessi dell'AP, al di là della classificazione di una certa attività o caso in questo campo o in un altro ad esso fortemente correlato. Alla luce di tale quadro, le Università RUIAP possono utilizzare questo set di domande/indicatori descrittivi per l'esercizio deliberativo della collocazione di un caso di studio valutabile, anche in ottica ANVUR, come iniziativa di AP che ha generato (o che intende generare) impatti empiricamente rilevabili. Al riguardo va anche riconosciuto che lo sforzo fatto da ANVUR già nel Bando VQR 2015-2019 di definire i criteri di valutazione in termini di impatto e valore aggiunto per i beneficiari e di rilevanza rispetto al contesto è stato particolarmente apprezzato dagli Atenei, tant'è che il Gruppo di lavoro ha operato in una logica convergente, ancorché dialettica, con tale impianto (si veda in proposito il contributo specifico di Brambilla R e Palumbo in questo numero)².

La seconda parte del numero raccoglie le esperienze nel campo della terza missione di alcune università (Bari "Aldo Moro", Foggia, Roma Foro Italo), con particolare riferimento alle iniziative che mettono in campo l'AP come risorsa strategica per l'istituzione. Il saggio "Library Coworking Academy: mission e vision delle biblioteche di comunità" di Tammone e Vitari presenta una esperienza di ricerca-azione riconducibile al quadro della terza missione accademica e più campi della VQR TM Anvur. Si tratta di un'iniziativa originale e innovativa realizzata nel 2023 dal sistema bibliotecario dell'Università di Foggia e altri partner territoriali (Biblioteche di Puglia, Associazione Italiana Biblioteche, DiCultHer, NeW.Sp., CA18214). Il saggio "L'Apprendimento Permanente attraverso le Metodologie Online: i MOOCs e le piattaforme EPALE ed EduOpen, un'analisi critica" di Mirabito descrive in modo efficace il ruolo strategico delle metodologie on line nei processi di AP, evidenziando il ruolo di piattaforme come EPALE, EduOpen ed i MOOCs come soluzioni innovative in una chiave flessibile e globale. Questi strumenti possono essere anch'essi oggetto di valutazione di risultati e impatti sia nella logica VQR - TM che in quella di divulgazione e disseminazione più ampia. Rispetto a queste esperienze sarebbe molto interessante collegarle al prossimo esercizio valutativo, soprattutto per esplorare gli outcomes generati nel tempo in termini di reali impatti culturali, per esempio sulla comunità, sui processi di ibridazione dei servizi e delle discipline, sulle prospettive intersezionali e di giustizia sociale richiamate negli articoli.

Le esperienze descritte nel saggio "Eventi congiunti di Public Engagement ed Apprendimento Permanente: l'esperienza dell'Università del Foro Italo" di Magnanini - Giampaoli presentano una interessante apertura al territorio in particolare per "UNIForoItalo SPORT DAY", richiamano inoltre la recente modifica dell'articolo 33 della Costituzione Italiana che riconosce all'attività sportiva il ruolo di mezzo di promozione del benessere psicofisico, nell'ambito del più generale contesto educativo e sociale (L. Cost. 26 settembre 2023, n. 1). Il saggio "Elevare l'apprendimento attraverso l'Hackathon. Un'innovativa prospettiva educativa" di Berardinetti,

Rossi e Toto presenta due eventi di PE come hackathon e bootcamp nell'ambito della terza missione universitaria e cerca di mettere in risalto alcune potenzialità degli stessi (in primis pedagogiche) nel campo dell'AP e del rapporto con la comunità territoriale. L'aspetto interessante delle iniziative presentate in questi due saggi riguarda proprio il tentativo di combinare il campo del public engagement a quello della formazione continua degli adulti; il tema della "continuità tra i campi di azione" è stato più volte richiamato nel gruppo di lavoro RUIAP e nel confronto laboratoriale con le università, oltre che con Anvur. Anche per queste esperienze innovative sarà necessario lavorare in termini di costruzione di disegni di valutazione degli effetti generati sul territorio e sulla comunità, effetti che si auspica di conoscere non solo sfruttando l'occasione del nuovo esercizio di valutazione Anvur, ma anche in termini di responsabilità e rendicontazione sociale degli Atenei nei confronti delle comunità locali.

Infine, il contributo *"Valorizzare la Terza Missione accademica: dalla mappatura dei Dipartimenti alla programmazione strategica di Ateneo"* di Agrimi e Guaragno presenta una mappatura delle iniziative di Terza Missione dei Dipartimenti in vista della programmazione strategica di Ateneo, descrivendo esiti generati dalle iniziative mappate ed evidenze anche in termini di analisi SWOT.

In definitiva, quindi, con gli articoli raccolti in questo numero Epale si è cercato di ricostruire, da un lato, il processo attraverso cui i Laboratori di Servizio RUIAP hanno cercato di favorire l'adozione di strumenti, modelli e procedure di rilevazione coerenti che permettano una valutazione - e dunque una valorizzazione chiarificatrice - dell'AP coerente con le esigenze di rendicontazione sociale degli Atenei e in grado di favorire comparazioni sincroniche e diacroniche, privilegiando la dimensione della valutazione, di apprendimento riflessivo e di supporto al miglioramento.

Dall'altro lato, aprendo la call del Journal a iniziative, esperienze e ricerche ulteriori, si è potuto mostrare quanto vivace e diversificato sia il panorama attuale delle iniziative e il valore aggiunto di un sistema universitario attento agli esiti delle proprie iniziative nel territorio.

Come membri della RUIAP, ci auguriamo che il dibattito rimanga aperto e vitale. Un intento che intendiamo celebrare con la prossima diffusione delle Linee Guida RUIAP per la valutazione dell'AP nel quadro della Terza Missione accademica e il proseguimento dei nostri gruppi di lavoro.

Laura Formenti, Mauro Palumbo, Anna Fausta Scardigno

Note

¹ Nella bozza di settembre la voce *Apprendimento permanente e didattica aperta* era esemplificata facendo riferimento solo a corsi di formazione continua, Educazione Continua in Medicina, MOOC, ecc., mentre nel Bando dell'ottobre era esemplificata con l'intera gamma di attività suggerita da RUIAP: (ai corsi di formazione continua, educazione continua in Medicina, MOOC, sono stati aggiunti corsi di formazione, perfezionamento o aggiornamento per lavoratori e professionisti, open badge e micro-credenziali, attestazioni e certificazioni di competenze, corsi per adulti).

² I quattro criteri, sostanzialmente immutati rispetto al Bando precedente (salvo una miglior precisazione del quarto) sono i seguenti: a) dimensione sociale, economica e culturale dell'impatto, considerando la capacità di valorizzare le conoscenze anche collegando aree e settori diversi; b) rilevanza rispetto al contesto di riferimento; c) valore aggiunto per i beneficiari; d) contributo scientifico, organizzativo e/o gestionale della struttura proponente." (art. 9, comma 7, del Bando 2023).

Riferimenti bibliografici

- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 3-9.
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and development handbook: A guide to human resource development* (2nd ed., pp. 301-319). New York: McGraw-Hill.

L'Apprendimento Permanente nelle università associate alla RUIAP: tra istituzionalizzazione dei servizi e domande aperte*

Emanuela Proietti¹, Fausta Scardigno²

Keywords

RUIAP, Valutazione, Apprendimento permanente, Terza Missione, Servizi

Abstract

Nel 2022 la RUIAP ha promosso la realizzazione di una mappatura sui servizi di apprendimento permanente presenti nelle università associate realizzando una survey con questionario online. Il ruolo dell'università nella costruzione di un sistema nazionale di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze è definito e valorizzato dalla normativa, a partire dall'art. 4 della L. 92/2012. La rilevazione è stata avviata a marzo 2022 e si è conclusa a luglio 2023. I risultati che si illustrano nel presente saggio fanno riferimento ai 27 questionari compilati su 32 associate alla Rete.

Doveroso è evidenziare che questa indagine arriva a undici anni di distanza dalla pubblicazione degli esiti di una importante ricerca nazionale, coordinata da Aureliana Alberici (Presidente onorario della RUIAP), che, ben prima dell'approvazione della L. 92/2012, si dava i medesimi obiettivi (Alberici & Di Rienzo, 2011).

1. L'Apprendimento Permanente sul campo: valutare i servizi tra formale, informale e non formale

A partire dagli anni Ottanta, gli studi sociologici hanno prestato un'attenzione crescente alla progressiva *diversificazione* dei luoghi educativi e di apprendimento a fronte dell'indebolimento del tradizionale modello educativo "scuolacentrico". In questo cambiamento, le categorie *formale*, *non formale* e *informale* hanno assunto sempre più importanza per identificare e distinguere i diversi contesti in cui può avvenire l'esperienza di apprendimento: nel sistema di istruzione pubblica, nelle organizzazioni non scolastiche operanti in ambito educativo-formativo (es. enti di formazione professionale, Terzo Settore) e/o durante il tempo libero, il lavoro o le attività di volontariato (Consiglio dell'Unione Europea, 2012). In un momento storico come quello attuale, profondamente segnato dagli effetti cicatrice della Pandemia, dalle guerre e dalle crisi economiche, ri-emerge con forza la necessità di ripensare alle azioni che le agenzie educative devono attuare per favorire un dialogo più proficuo tra i diversi contesti di apprendimento che concorrono ad acquisire competenze ed esperienze in ambiti non solo formali, ma anche non formali e informali, ai fini del riconoscimento delle credenziali educative, in una logica endemicamente costitutiva di "continuum dell'educazione" e di apprendimento permanente (Merico & Scardigno, 2020; 2022). In tal senso, valutare i servizi di AP delle Università italiane ha significato principalmente l'esplorazione della continuità che si realizza realmente tra formale/informale e non formale e di una possibile "operativizzazione" valutabile nell'ambito dei servizi che nella singola istituzione sono di fatto dedicati alla esigibilità del diritto della persona all'AP (Proietti, 2019).

Valutare i servizi di AP quindi, se da un lato richiamava l'esigenza della diffusione della cultura della valutazione anche da parte di una Rete di Università, dall'altro evidenzia la necessità per gli stessi sistemi educativi di ascoltarsi "dal di dentro" in un'ottica di riflessività nel corso dell'azione (Schön, 1993) che può rimettere in discussione pratiche consolidate, ma non necessariamente efficaci anche solo per il fatto di non essere mai

state analizzate negli effetti realmente generati. Si è optato quindi per un modello di valutazione di tipo costruttivista (Moro, 2005) che ha considerato la scelta degli "oggetti di valutazione" sulla base dei temi rilevanti per gli *stakeholders* (istituzioni accademiche) e che ha come criteri di giudizio i valori degli stessi *stakeholders* nel promuovere quello che abbiamo richiamato come il diritto della persona di apprendere lungo tutto l'arco della vita e di vedersi valorizzate, riconosciute e possibilmente certificate le competenze maturate in contesti non solo formali, ma anche del cosiddetto *no-schooling* (Mongelli, 2006). In tal senso è diventato cruciale per la RUIAP (per gli interessi e i valori comuni in materia di AP delle Università della Rete) conoscere il punto di arrivo del livello di istituzionalizzazione dei servizi rivolti alla persona e al suo diritto di AP, dopo un decennio dalla Legge 92/2002 all'interno di contesti come quelli delle Università, anch'esse chiamate, nel recente esercizio valutativo appena concluso da parte di Anvur, a identificare nel framework più generale della Terza Missione accademica, le iniziative del cosiddetto "campo f" "formazione permanente e didattica aperta".

Da qui l'esigenza di avviare una indagine empirica per comprendere come le Università stanno occupando lo spazio loro assegnato dal sistema di AP. Essa si è svolta tramite questionario strutturato *on line*, somministrato alle Università aderenti che hanno risposto attraverso i propri Delegati/Delegato alla RUIAP, che a loro volta, per le esigenze della ricerca, si sono interfacciati con altri ruoli apicali della propria istituzione (Rettorato, Direzione Internazionalizzazione, Dirigente/Delegati alla Terza Missione o alla Didattica). Per ciascuno dei servizi indagati si è stata chiesta una descrizione delle attività promosse; dei tempi di esistenza; del numero e della tipologia di personale coinvolto; dei target a cui i servizi erano rivolti; dell'eventuale presenza di servizi con compiti simili. Una particolare attenzione ha riguardato il glossario comune dell'indagine: la *survey* presentava nella parte iniziale una declaratoria specifica del dizionario dell'Ap alla luce del complesso quadro istituzionale descritto nei diversi saggi del gruppo di lavoro della RUIAP. In altri termini, si è cercato di ridurre il margine di discrezionalità interpretativa sull'oggetto della ricerca, delimitando il più possibile l'area comune di riferimento e i significati attribuiti.

I risultati della ricerca si basano su risposte fornite da delegati/e RUIAP - all'AP laddove presenti e dunque ben informati -, in diversi casi, integrate da informazioni fornite da referenti dei servizi di AP o da delegati/e alla Terza Missione e internazionalizzazione o degli uffici di Rettorato. Questo elemento è significativo per ribadire che si tratta di una delle poche indagini realizzate in Italia sui servizi di AP a poco più di dieci anni dalla L. 92/2012 e che, soprattutto, le informazioni ricevute sono state ottenute da attori che dispongono di informazioni di pregio, ovvero del contenuto tecnico oggetto della stessa indagine.

2. Quali oggetti di valutazione nel quadro del Sistema di Apprendimento Permanente

La L. 92/2012 ha avviato un percorso di carattere sistemico e normativo prevedendo un insieme di disposizioni per l'AP e la definizione di un sistema nazionale di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze. Con esse, il nostro Paese si è allineato alle indicazioni dell'UE e alle significative esperienze europee, ma soprattutto avviene quel cambiamento di paradigma, diventato ormai un mantra, implicato nella prospettiva dell'AP come "diritto della persona", che si integra con un capovolgimento dell'approccio, passando dalla prospettiva della centralità dei servizi, a favore della centralità della persona, per cui tale diritto deve però essere accessibile ed esigibile.

Dopo poco più di dieci anni dall'avvio normativo, abbiamo il metodo, le procedure, gli attori, i sistemi coinvolti, ma forse non ancora la visione d'insieme, non abbiamo ancora imparato a fare sistema tra sistemi. È oggi più chiaro il ruolo strategico delle Reti Territoriali per l'AP (ReTAP), così come il bisogno di una rinnovata *governance* (Centro regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo della Lombardia, Rete regionale CPIA Lombardia, 2021), ma ancora non basta. Formenti (2021), provocatoriamente, o forse no, suggerisce che "le

reti per poter funzionare presuppongono un dialogo autentico tra imprese, parti sociali, agenzie formative e istituzioni. Forse i partecipanti alle reti dovrebbero pensarsi non come esperti, né come portatori di interesse, ma come adulti in formazione. Mettersi in cerchio, come si fa nella *tutorial class*, per discutere dei problemi rilevanti e insieme trovare le soluzioni” (p. 44). Si tratta di un buon metodo di lavoro che potrebbe favorire l'assolvimento dei ruoli istituzionali rappresentati nei tavoli di lavoro; ruoli che, dati alcuni elementi di incertezza persistenti nella costruzione del sistema, richiedono più che mai competenza, passione e molto spirito di iniziativa. E questo vale anche per l'università.

Il primo punto che non bisogna dimenticare è che essa è chiamata per nome a concorrere, insieme agli altri soggetti, alla realizzazione e allo sviluppo delle ReTAP³.

Con il richiamo delle linee guida del GEV ANVUR del 2021 (ANVUR, 2021) alla definizione di AP della L. 92/2012, il sistema universitario si è finalmente incamminato per stare dentro alla cornice descritta e a questa intendiamo riferirci quando monitoriamo le azioni di AP nel quadro della TM, in termini di strutture e servizi.

La Terza Missione rappresenta un contributo importante allo sviluppo del *welfare*, in una prospettiva di *learn-fare*: “un sistema di welfare attivo nel quale l'istruzione, la formazione professionale e l'apprendimento continuo si configurano come diritto (non solo strumento) di cittadinanza e dunque leva di partecipazione attiva, di occupabilità e di inclusione lavorativa e sociale; un sistema in cui tutti siano messi nelle condizioni di agire il diritto/dovere di apprendere” (Lodigiani, 2020, p. 84). Attraverso la TM gli Atenei possono essere riconosciuti attori di tale sistema e delle sue reti locali, trovando sinergie importanti e fonti di finanziamento alternative al finanziamento ordinario e al mercato. Il legame con i territori di appartenenza diventa fondamentale - anche se la dimensione globale dell'università è in continua espansione grazie anche all'uso straordinario e alle potenzialità delle tecnologie digitali - e le piste di lavoro principali sono i servizi e l'utenza. “L'assumere la responsabilità di questo nuovo ruolo comporta, infatti, la creazione di nuovi servizi - rivolti ai target tradizionali, ma anche a nuovi - e il potenziamento di alcuni esistenti, come quelli di competenza degli Uffici Orientamento, *Placement*, *Career Guidance* o dei CAP (Centri per l'apprendimento permanente), la cui attivazione resta ancora una sfida per molte Università. [...] Ma ciò comporta più in generale un ripensamento dell'utenza degli Atenei, che si amplia fino a comprendere l'intera popolazione del territorio di riferimento” (Palumbo & Proietti, 2020, p. 101).

Le aree di indagine della ricerca hanno riguardato la presenza all'interno degli Atenei di strutture e/o servizi per lo sviluppo dell'AP, con particolare riferimento a uffici esclusivamente dedicati e processi dedicati nell'ambito di altri servizi istituzionali (per esempio presso gli uffici di *placement* e orientamento, i centri e-learning, i centri EDA). La formazione *post lauream* (master, corsi di perfezionamento e aggiornamento, scuole di specializzazione) non è stata oggetto di interesse della rilevazione.

L'area di indagine relativa alle strutture e/o servizi di AP ha previsto la richiesta specifica in merito alla presenza/assenza di un servizio dedicato, ovvero di un Centro per l'Apprendimento Permanente - CAP e la descrizione dei servizi offerti o di un servizio anche se non dedicato specificatamente all'AP, ma impegnato in azioni formali di riconoscimento dei crediti formativi sia per le tradizionali attività di istruzione e formative (contesto di apprendimento formale), che per le attività formative maturate nei contesti non formale (per esempio corsi di formazione continua o di aggiornamento) e/o informale (contesti di lavoro e di vita), proprio sulla base del “cambio di paradigma” evidenziato con il *framework* normativo brevemente descritto.

Altra area specifica di indagine del questionario ha riguardato la valutazione della presenza di servizi di riconoscimento delle competenze nell'ambito dei processi regionali di Individuazione Validazione e Certificazione delle Competenze (IVCC) o di attività propedeutiche alla loro certificazione o a un esame regionale di qualificazione professionale, collegate o meno allo sviluppo di microcredenziali o a esperienze diverse di riconoscimento in ingresso e in uscita delle competenze certificabili.

Inoltre, si è valutata la presenza/assenza di un servizio di messa in trasparenza di competenze trasversali e *soft skills* acquisite nell'esperienza formativa o professionale (nei contesti non formali e informali); la promozione di azioni di orientamento (che sappiamo non essere considerate da ANVUR come campi della TM, ma per la RUIAP rilevanti sul piano dell'AP, specie se rivolte a studenti non tradizionali), oltre che l'eventuale partecipazione dell'istituzione accademica a specifiche ReTAP, di cui poteva essere proponente o partner.

3. Le lezioni apprese: una sintesi dei principali risultati della ricerca valutativa

L'indagine ha messo al centro della valutazione la presenza nelle Università RUIAP di uno specifico servizio di AP nel quadro della TM accademica. Sul piano della istituzionalizzazione di uno specifico CAP solo 6 Università hanno in attivo un servizio dedicato per:

- supporto ai Dipartimenti per la progettazione e la gestione di percorsi di valorizzazione delle competenze;
- "riconoscimento finalizzato" e valutazione preventiva dei titoli di studio e delle competenze formali; servizi di messa in trasparenza, validazione e certificazione delle qualifiche professionali; di riconoscimento e validazione delle *soft skills* e delle competenze trasversali;
- servizi collegati e relativi a un *Teaching & Learning Center* - TaLC;
- servizi di formazione e progettazione educativa per docenti interni, esterni e operatori del territorio;
- servizi di alta formazione e *lifelong learning*.

In una delle Università partecipanti alla ricerca si sta valutando l'attivazione di un CAP e già esiste un gruppo di lavoro di Ateneo.

Nella maggior parte delle Università, anche se non è attivo un servizio dedicato, operano strutture con compiti simili:

- un servizio di AP (operativo dal 2012), che collabora con la Regione di riferimento per un progetto di sperimentazione sulla certificazione delle competenze delle figure professionali;
- un Centro Studi e Ricerche sulla Educazione e il *Lifelong Learning*, che promuove progetti su processi apprendimento nelle organizzazioni complesse, con particolare riguardo a oggetti di ricerca inerenti all'educazione permanente e alle sue interconnessioni con il mondo del lavoro; certificazione delle competenze degli adulti (acquisite in contesti universitari, lavorativi, e informali); processi di *lifelong/life deep learning* e di *empowerment*, con un'attenzione particolare alle differenze di genere;
- un servizio di Terza Missione inserito nel Piano Strategico 22-24;
- una Commissione per promuovere percorsi per l'AP.

Infine, in alcune Università i servizi di AP sono collegati a quelli forniti da altre strutture che svolgono anche compiti diversi: *Career Service*; Unità Operativa per l'Orientamento, Unità Operativa per il *job placement* e Centro di servizio TaLC; Gruppo di lavoro per l'Orientamento, Gruppo di lavoro per le problematiche e politiche inerenti migranti e rifugiati, Gruppo di lavoro per i Poli Universitari Penitenziari; una Fondazione universitaria; Uffici didattici. Una delle Università partecipanti richiama anche una specifica azione centralizzata di AP che si ramifica nelle attività dedicate all'AP dei singoli dipartimenti. Tali azioni si suddividono in due principali modalità: attività di riconoscimento degli apprendimenti in ingresso, collegate ai singoli corsi di studi e in genere presieduti da una commissione di docenti del corso che si interfaccia con le segreterie studenti; attività di formazione rivolta a professionisti e legata al mondo produttivo o aziendale o della pubblica amministrazione. Le azioni di AP che hanno un obiettivo di certificazione in termini di crediti formativi per pregresse attività di AP (con il limite massimo di 12 CFU imposto dall'art. 14 della L. 240/2010), riguardano 15 delle 27 Università

valutate che dichiarano di farlo per gli apprendimenti conseguiti nel contesto formale; di queste 13 Università valutano anche rispetto ai contesti del non-formale e solo 7 anche per l'informale. Per quanto riguarda il contesto formale emerge che si tratta, in diversi casi, di attività consolidate da tempo: vengono riconosciuti i CFU acquisiti in precedenti percorsi di istruzione (lauree, acquisite anche all'estero, master di I o di II livello, presso gli ITS e/o gli IFTS); in un caso il riconoscimento si promuove per attività svolte dagli studenti durante la scuola superiore, in programmi di mobilità internazionale, percorsi formativi di integrazione ai corsi di studio. Il riconoscimento viene svolto da soggetti diversi: dai coordinamenti dei Corsi di Laurea, dei master o delle scuole, dalla Giunta o dal Consiglio di Dipartimento, dalle segreterie didattiche.

Vi sono anche alcune esperienze particolari. Un Progetto promosso, già dal 2002, in uno degli Atenei, permette di seguire dei corsi disciplinari da 1 a 3 CFU allo scopo di orientare gli utenti rispetto alle proprie future scelte universitarie. Gli utenti possono liberamente scegliere se utilizzare tale esperienza ai fini dei Percorsi sulle Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO), oppure se sostenere un esame finale che consente, nel caso in cui decidano di iscriversi a un programma di studio presso l'Ateneo, di vedersi riconosciuti tali crediti come attività a scelta libera ai fini della carriera. L'attività è svolta dall'Unità Operativa Orientamento.

In un altro Ateneo, è attivo dal 2017 un servizio di "riconoscimento finalizzato", che permette, tra le altre cose, a uno studente internazionale che non possiede documentazione originale del proprio titolo di studio (per esempio rifugiati) di rivolgersi al CAP e all'Ufficio Studenti Internazionali per immatricolarsi o iscriversi a uno dei Corsi di Studio, beneficiando di possibili riconoscimenti di crediti formativi pregressi, da parte delle Giunte Didattiche dei Corsi di Studio. La struttura di riferimento è il CAP, in coordinamento con la Direzione Servizi agli Studenti e l'Unità Operativa Studenti Internazionali. Il Servizio è rivolto al target studenti internazionali laureati (giovani e adulti, anche lavoratori) che hanno ottenuto lo status di rifugiato politico, richiedenti asilo o titolari di protezione internazionale/sussidiaria/asilo/umanitaria (casi speciali).

Un altro esempio è rappresentato da un Corso di Laurea Magistrale, in cui in fase di iscrizione è previsto un colloquio conoscitivo con i futuri studenti per il riconoscimento dei CFU e anche di altri apprendimenti maturati in contesti non formali e informali. Le strutture dedicate sono, in genere, commissioni interne ai Consigli di corso che si appoggiano su strutture esistenti, quali ad esempio le segreterie studenti, oppure gli uffici amministrativi centrali dedicati alle attività di formazione.

Ci sono poi attività di Orientamento e di TM in cui l'analisi dei possibili riconoscimenti di CFU sono svolti anche per futuri studenti. Alcune di queste attività sono svolte in convenzione con altre istituzioni ed enti. In una Università, si svolge, accanto all'attività di riconoscimento dei crediti a studenti, anche quella delle competenze per i docenti dei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) e per gli operatori del Terzo Settore. L'attività è promossa da un Corso di Laurea e da un Centro di ricerca. In un Ateneo, esiste un *Certification Center*, con personale esterno aperto a tutti; il servizio è rivolto a futuri studenti, ai lavoratori, a volte già immatricolati; a studenti iscritti.

Per quanto riguarda il contesto non-formale emerge che si tratta di riconoscimenti relativi a:

- certificazioni linguistiche;
- certificazioni di competenze digitali;
- attività per specifiche abilità tecniche, percorsi di eccellenza in collaborazione con aziende convenzionate;
- attività di riconoscimento del Servizio Civile come esperienza di apprendimento non formale;
- attività di volontariato, del Terzo settore o all'interno di altre organizzazioni;
- attività formative organizzate nel volontariato e nel Terzo settore;
- attività lavorative pregresse.

Le attività di riconoscimento dei CFU per l'apprendimento informale (molto meno diffusa come pratica di riconoscimento) riguardano principalmente le esperienze di volontariato o come dichiarato da una delle Università partecipanti *“gli apprendimenti informali, in genere, sono riconosciuti dai Corsi di Studio e sono riconosciuti all'interno dei CFU che nel Piano degli studi afferiscono alle esperienze di Tirocinio o alle altre attività”*.

La ricerca ha poi indagato la presenza di servizi di riconoscimento delle competenze come soggetti titolati per i processi regionali di IVCC. Tale servizio è accessibile in soli 4 Atenei su 27, ma si tratta comunque di servizi non stabili e sperimentali (anche alla luce della differente attuazione regionale del sistema).

Tra le attività di riconoscimento delle competenze, uno specifico *focus* ha riguardato le *soft skills*. L'indagine ha verificato l'esistenza di un servizio di valutazione e messa in trasparenza di quelle acquisite nell'esperienza formativa o professionale (nei contesti non formale e informale), alla luce di quanto dichiarato dai delegati e delegate. 10 Università dichiarano di avere un servizio dedicato e indicano le seguenti attività: rilascio certificazione di corsi sulle *soft skills*; servizi di riconoscimento *soft skills* per utenti richiedenti asilo e rifugiati nell'ambito di progettualità attuate dal servizio CAP dell'ateneo; servizio civile, volontariato, micro-credenziali inserite nella lista open badge, iniziative su competenze trasversali, soft skill e Minor; attività di Bilancio di Competenze, Open Badge specifici per studenti orientatori, Open Badge per studenti.

In particolare, rispetto alla realizzazione di esperienze di riconoscimento in ingresso delle competenze tramite le micro-credenziali, 3 atenei dichiarano di avere un servizio già attivo nell'ambito delle alleanze Europee; delle iniziative del TaLC o delle iniziative a catalogo *open badge*. Si tratta di processi di riconoscimento delle micro-credenziali che riguardano anche competenze linguistiche, informatiche, di sicurezza o *on demand* su richiesta dal territorio. Il dato interessante (trattandosi di un servizio piuttosto nuovo e che attende anche raccomandazioni e linee guida nazionali) è che altre 7 Università hanno dichiarato che se ne sta discutendo o sono al via delle sperimentazioni.

Rispetto alla partecipazione delle singole Università a specifiche Reti per l'AP, 12 Università hanno dichiarato di averne attive: trattasi di reti promosse da CPIA; da Agenzia regionali dei Centri per l'Impiego, da Forum Terzo Settore, Edaforum nazionale o di protocolli con Uffici Scolastici Regionali; con Centri di Ricerca Regionali e MUR sull'Istruzione degli Adulti; o di specifiche ReTAP in cui l'Università è partner, anche se non capofila. Molte sono anche le appartenenze ad altre Reti, anche se non specifiche per l'AP quali Netval, APENet, EUCEN⁴ protocolli di intesa e convenzioni con enti del territorio.

4. Conclusioni e “domande” aperte

I risultati della ricerca descrivono contesti organizzativi in cui si fa ancora molta fatica a promuovere politiche, pratiche e, soprattutto, servizi in tale campo. Si aprono però scenari molto rilevanti sulla base delle differenze di esperienze, pratiche, servizi e processi in atto che sono stati oggetto di riflessione nei gruppi di lavoro della RUIAP, in particolare per la valutazione dei servizi di terza missione accademica. In generale, le Università esprimono un bisogno di messa a sistema delle iniziative di AP che sembrano ancora poco consolidate, anche nell'ambito della presenza del tema nei piani strategici degli Atenei. Una Università spiega che *“il piano strategico di Ateneo è stato pubblicato da poco: per l'AP si intende lavorare soprattutto sulla messa a sistema (ricognizione, classificazione e visibilità coordinata) delle attività, sul potenziamento delle reti territoriali, anche attraverso progetti regionali”*.

Tale aspetto è stato rilevabile a partire dalla necessità di far compilare il questionario al delegato in RUIAP, che spesso si è relazionato con il delegato della TM, il che non è stato talvolta sufficiente per richiamare tutto quello che viene promosso da ciascun Ateneo. Siamo profondamente convinti che si tratti in realtà di un “CAMPO” trasversale a tutte e tre le missioni dell'Università. Talvolta dalle risposte risulta come non sia chiara

la differenza fra i tre contesti di apprendimento (formale, informale e non formale) e come invece occorrerebbe sistematizzare le iniziative di AP in ottica di TM inclusiva, esplicitando il valore della continuità tra i diversi contesti di apprendimento anche nell'ambito dei singoli servizi di AP.

Un Ateneo evidenzia la "fluidità" del campo di azione dell'AP con quello del *Public Engagement*: "quando la rete non è formalmente costituita è di difficile monitoraggio. La promozione di reti per l'AP di per sé si ritrova facilmente nelle attività di formazione continua; vi sono poi progetti strutturati (recentemente la partecipazione alla rete GOL); il resto, soprattutto relativo all'AP, è più che altro afferente al public engagement, oppure portato avanti da singoli docenti, non dagli uffici di ateneo".

Per questi motivi la ricerca è stata molto utile per sottolineare la necessità di sostenere le Università nei porsì "domande di valutazione" che consentano di interpretare le iniziative di AP come risposta istituzionale a specifici bisogni della persona, del suo diritto di AP e alla sua esigibilità.

Questi elementi sono confluiti in uno specifico paragrafo delle linee guida RUIAP per la valutazione della TM e su queste "domande aperte" dalla ricerca si intende lavorare in futuro per monitorare il miglioramento dei processi di istituzionalizzazione dell'AP nelle Università associate e, nello specifico, la promozione di servizi dedicati.

Note

* Sebbene il saggio rappresenti l'impegno congiunto delle due autrici, i paragrafi possono così essere attribuiti: il par. 1 a Fausta Scardigno; il par. 2 a Emanuela Proietti; i parr. 4 e 5 a entrambe le Autrici.

¹ Emanuela Proietti, Università degli Studi Roma Tre.

² Fausta Scardigno, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

³ Cfr. L. 92/2012, art. 4, c. 56.

⁴ Netval: Network per la valorizzazione della ricerca. APEnet: Associazione Italiana Atenei e Enti di Ricerca. EUCEN: European University Continuing Education Network.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A., & Di Rienzo, P. (a cura di). (2011). *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università. Secondo Rapporto di ricerca PRIN*. Roma: Anicia.
- ANVUR (2021). Documento sulle modalità di valutazione dei casi di studio. Gruppo di esperti della valutazione interdisciplinare Impatto/Terza Missione. Disponibile in: <https://www.ANVUR.it/wp-content/uploads/2021/02/Documento-GEV-TM.pdf>.
- ANVUR (2023). BANDO Valutazione della Qualità della Ricerca 2020-2024 (VQR 2020-2024). Disponibile in: <https://www.anvur.it/attivita/vqr/vqr-2020-2024/>.
- Centro regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo della Lombardia, Rete regionale CPIA Lombardia (a cura di). *Per FARE un TAVOLO ci vuole un FIORE. Spunti operativi per la costituzione di Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente*. Disponibile in: <https://www.saperinrete.cloud/quadernispiegazzati-maggio2021-per-fare-un-tavolo-ci-vuole-un-fiore/>.
- Consiglio dell'Unione Europea (2012). Raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale 2012/C398/01). Bruxelles: Consiglio dell'Unione Europea.
- Formenti, L. (2021). Educazione degli adulti in Europa e in Italia: passato, presente e futuro. In Centro regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo della Lombardia, Rete regionale CPIA Lombardia (a cura di). *Per FARE un TAVOLO ci vuole un FIORE. Spunti operativi per la costituzione di Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente*. pp. 35-45.
- Lodigiani, R. (2020). Attualizzare il learnfare: un nuovo legame tra lifelong learning e welfare. *Sociologia Del Lavoro*, 156, pp. 73-95. DOI: 10.3280/SL2020-156004.

- Merico, M., & Scardigno, F. (2020). Ri-Emergenze. Il ruolo del no-schooling ai tempi del Covid-19. *Scuola Democratica*, Early access.
- Merico, M., & Scardigno, F. (a cura di). (2022). *Il continuum dell'educazione. Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*. Milano: Ledizioni.
- Mongelli, A. (2006). Il no schooling nel quadro del policentrismo formativo. In Colombo M., Giovannini G., Landri P., (a cura di). *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*. Milano: Guerini, pp. 369- 394.
- Moro, G. (2005). *La valutazione delle politiche pubbliche*. Roma: Carocci.
- Palumbo, M., & Proietti, E. (2020). Le Università come parte del sistema di welfare territoriale: il caso dell'Apprendimento Permanente e della Certificazione delle Competenze. *Autonomie Locali e servizi sociali. Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, 1/2020. Facchini C. e Vargiu A (a cura di). Coesione e innovazione sociale: le università come servizio di utilità collettiva, pp. 87-105. DOI: 10.14447/97471.
- Proietti, E., (2019). La certificazione delle competenze tra istruzione, formazione, lavoro e orientamento. *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, Anno XI, 1/2019, pp. 37-59. Disponibile in: <http://www.qtimes.it/>.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Apprendimento Permanente e Terza Missione: glossario, confini e domande di valutazione*

Paula Benevene¹, Emanuela Proietti², Fausta Scardigno³

Keywords

Apprendimento permanente, Terza Missione, Valorizzazione delle conoscenze, Impatti

Abstract

Il richiamo delle Linee guida del GEV ANVUR del 2021 alla definizione univoca di AP della L. 92/2012 attribuisce un ruolo decisivo alle Università per la valutazione dell'impatto generato dalle azioni di AP nel quadro della TM. Per rispondere a questo mandato la scelta delle iniziative di AP non può non tenere conto, a nostro avviso, di aspetti di glossario, di sistema e di specifiche domande di valutazione che possano sostenere il processo di selezione e di analisi degli outcomes generati. In tal senso, il saggio intende rispondere a tre obiettivi: sviluppare un primo glossario comune dell'apprendimento permanente (AP) e della sua valutazione; definire possibili confini di campo nel quadro del sistema nazionale di AP; suggerire domande valutative che siano "di servizio" per le Università.

1. Definire l'Apprendimento Permanente: questioni (di glossario) ancora aperte

Il concetto di *LifeLong learning* (LLL) o Apprendimento Permanente (d'ora in avanti AP) ha origine nel 1930, quando, tale nozione era strettamente legata all'idea di istruzione popolare, educazione degli operai; la messa a fuoco era quindi sulla formazione del lavoratore e lo scopo era quello di migliorare il rendimento in ambito lavorativo. Negli anni '60, il Consiglio d'Europa introduce il tema dell'"istruzione permanente", ma una pietra miliare è considerato il rapporto Faure del 1972, intitolato "*Learning to Be*". Il Rapporto è pubblicato a cura dell'UNESCO e sottolinea con chiarezza la necessità di indirizzare le politiche educative in termini di formazione permanente diretta a tutti i cittadini, lungo l'intero arco di vita. In questa fase, si passa dal concetto di "educazione permanente" introdotto negli anni '60 dal Consiglio d'Europa a quello di "apprendimento permanente". Questo passaggio sposta l'attenzione dalle strutture che offrono istruzione formale (scuole e università) alla persona che apprende.

Un altro momento fondamentale è costituito dalla Conferenza di Lisbona del 2000, che approva un programma di riforme economiche da parte dei Paesi membri dell'Unione Europea con l'obiettivo di trasformarla nell'"*economia più competitiva e dinamica al mondo, basata sulla conoscenza, capace di una crescita economica sostenibile con più posti di lavoro e più qualificati e con una maggiore coesione sociale*"⁴. Nell'ottica della "*società della conoscenza*", l'istruzione e la formazione dei cittadini sono considerate fattori cruciali non solo per l'occupabilità e la crescita economica, ma anche per l'inclusione sociale, la partecipazione e la convivenza democratica (Buonomo, Piccinini, Benevene, Blasutig, & Cervai, 2022).

L'UNESCO definisce l'AP: "*tutte le attività di apprendimento intraprese lungo tutto l'arco della vita di una persona, sviluppate in un contesto formale, non formale o informale, che si traduce in un miglioramento delle conoscenze, del know-how, delle abilità, delle competenze e delle qualifiche per motivi personali, sociali o professionali*"⁵.

Si afferma con forza l'idea che l'AP non si rivolga solo a chi frequenta l'università o gli istituti di istruzione secondaria, ma è piuttosto la realizzazione di ciascuno del diritto alla crescita personale, allo sviluppo delle proprie potenzialità e interessi, che si sviluppa infatti nell'intero arco di vita. Inoltre, questa definizione riconosce la rilevanza delle molteplici agenzie ed esperienze formative presenti nella società. I percorsi di LLL possono essere infatti classificati come apprendimento formale, apprendimento informale e apprendimento non formale.

È importante sottolineare che spesso il termine "education" di lingua inglese viene tradotto erroneamente in italiano con "educazione", mentre il termine corrispettivo in italiano è "istruzione", ossia la partecipazione a percorsi formali di formazione, scolastica o universitaria. Questa distinzione è necessaria alla luce della confusione che si trova a volte tra il concetto di LLL e quello di istruzione degli adulti. Infatti, "L'apprendimento degli adulti è un elemento essenziale del ciclo dell'apprendimento permanente che copre l'intera gamma di attività di apprendimento formale, non formale e informale, sia generale che professionale, intraprese da adulti dopo aver lasciato il ciclo dell'istruzione e della formazione iniziali"⁶.

2. Il sistema dell'Apprendimento Permanente: verso una lingua comune?

Il Sistema Nazionale di AP ha oggi più che mai bisogno di una lingua comune. Nelle disposizioni normative di merito, dall'art. 4 della L. 92/2012 al Decreto del MLPS del 2021⁷, l'AP non sembra mai essere associato direttamente alla parola "sistema". L'AP viene definito come insieme di attività, di servizi, viene associato allo sviluppo di politiche nazionali, ma non al concetto di sistema. Dalla necessità strategica di una prospettiva sistemica, illustriamo alcune definizioni che ci sembra utile richiamare (Fig. 1).



Fig. 1 - I contesti dell'apprendimento permanente

La procedura di Certificazione delle competenze è un atto pubblico finalizzato a garantire la trasparenza e il riconoscimento degli apprendimenti, in coerenza con gli indirizzi fissati dall'Unione Europea, che si conclude con il rilascio di un certificato conforme agli standard minimi individuati dalla normativa. Possono essere certificate singole unità di competenza presso le Regioni, nell'ambito di percorsi promossi dagli enti di formazione accreditati in tale ambito, oppure in entrata nei corsi di formazione professionale o nei corsi di istruzione degli adulti. All'università resta quel tetto dei 12 crediti formativi riconoscibili per gli apprendimenti non formali e informali, stabilito dalla L. 240/2010.

In Italia, il Sistema di Formazione Professionale è regionale e articolato. Il D.Lgs 226/2005 ha definito le norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione; con la L. 99/2022, è stato istituito il Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore, di cui sono parte integrante gli ITS (Istituti Tecnici Superiori), che assumono ora la denominazione di Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy).

La Formazione Continua fa riferimento all'offerta promossa dai Fondi Paritetici Interprofessionali Nazionali, il principale strumento di finanziamento della formazione aziendale in Italia. Questi Fondi (attualmente 19 operativi)⁸, favoriscono l'accesso alla formazione e sostengono l'aggiornamento continuo dei lavoratori. Un ruolo importante è ricoperto anche dai Fondi Bilaterali. A oggi, la formazione continua rientra nel contesto non-formale. Ciò significa che per veder certificate le competenze in uscita occorre pianificare procedure lunghe e complesse che mal si sposano con le caratteristiche di questa offerta (Proietti, 2023).

L'Istruzione degli Adulti è erogata dai CPIA - Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, perno del sistema di AP e delle Reti Territoriali (Centro regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo della Lombardia & Rete regionale CPIA Lombardia, 2021); essi costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma, dotata di uno specifico assetto didattico e organizzativo⁹ articolata in reti territoriali di servizio, di norma su base provinciale. I suddetti "sistemi" vengono talvolta confusi con la formazione permanente, che si riferisce in generale a tutte quelle forme di AP che incrementano conoscenze, capacità e competenze per una crescita professionale e personale. Rispetto all'AP, la Formazione Permanente si situa nel secondo ambito, quello del non formale, in quanto l'apprendimento formale attiene all'istruzione e alla formazione professionale, quello informale all'apprendimento anche non intenzionale.

Infine, l'Orientamento permanente (che non è un campo della TM nella logica ANVUR) è riconosciuto come "una dimensione trasversale indispensabile ai fini dell'apprendimento permanente, capace di incidere sulla progettualità e l'occupabilità della persona e sui fattori di cambiamento economico e sociale. L'orientamento, infatti, migliora l'efficienza e l'efficacia dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro"; "costituisce parte integrante dei sistemi dell'istruzione, della formazione professionale e del lavoro e, come tale, rappresenta il veicolo fondamentale della promozione della strategia del *lifelong learning*"¹⁰.

Sappiamo bene che le "la portata più significativa introdotta [...] è la configurazione di un *diritto della persona all'apprendimento*"¹¹. E occorre evidenziare che la sfida in atto non è quella di riconoscere un generico diritto - perché apprendere è un'attitudine naturale -, ma è quella di garantire la sua esigibilità (Palumbo & Proietti, 2020; 2022); è quella di tenere insieme l'offerta sempre più accessibile a tutti i cittadini - in particolare, alle fasce deboli - di opportunità formative flessibili e di certificazione delle competenze. Dal 2012, abbiamo una definizione chiara e univoca: "*qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale*"¹². Ma l'AP è anche il sistema più complesso in cui tutto ciò si anima ed entra in relazione, grazie agli attori coinvolti. L'AP può essere considerato il grande sistema/ contenitore, in cui servizi e attività scorrono e si intrecciano lungo un auspicato "*continuum dell'educazione*" (Merico, Scardigno, 2022).

3. Verso un glossario valutativo per l'AP nella TM accademica

Se le definizioni riportate nei paragrafi precedenti possono contribuire a circoscrivere le specificità di un glossario dell'AP; quelle sinteticamente riportate in questo paragrafo intendono richiamare l'attenzione sulle specificità della valutazione come ricerca sociale applicata ad uno specifico campo dell'AP di cui si intende far emergere i risultati generati a favore della comunità.

In primo piano la questione dell'impatto. Si intende per IMPATTO ogni effetto, intenzionale o meno, di un'azione intrapresa. La valutazione dell'impatto dell'AP dovrebbe soffermarsi sulla generazione di *outcomes* strutturali che abbiano modificato radicalmente la situazione di partenza, producendo un cambiamento atteso (o anche inatteso e positivo in termini di "benedizioni nascoste"). In tal senso, per valutare l'impatto dell'AP occorre rilevare se l'iniziativa ha riportato evidenze in termini di risultati ormai stabili, strutturali, radicati sul territorio nell'arco temporale di riferimento. Le iniziative di AP potrebbero far emergere anche risultati positivi inattesi (benedizioni nascoste) ma misurati e verificati empiricamente.

Il riferimento ai BISOGNI (incidenti) per cui è stata generata l'azione di AP è sempre la bussola di riferimento per la valutabilità dell'iniziativa di AP. Si tratta di rilevare costantemente la capacità dell'azione di terza missione di produrre risposte coerenti rispetto alle domande e ai bisogni del territorio per cui l'azione è stata generata. Per questi motivi suggeriamo di definire chiaramente la domanda e i bisogni di partenza per i quali è necessaria un'azione specifica di AP, o di TM e il quadro complessivo degli attori in gioco (*stakeholder*) che concorrono alla definizione dei bisogni di AP.

Gli INDICATORI sono dimensioni sempre più operative e funzionali alla valutazione dell'impatto generato dalla iniziativa di AP. È importante infatti che l'impatto sia empiricamente verificabile con indicatori misurabili e quantificabili ed è possibile riferirsi a indicatori che l'Università ha rilevato già nella erogazione/implementazione dell'iniziativa o ad altri desumibili indirettamente. Gli indicatori serviranno a far emergere un cambiamento generato in termini di policy, di governance della struttura alla luce dei risultati di impatto interno generato anche sui beneficiari (diretti e/o indiretti).

Il VALORE AGGIUNTO è un concetto estremamente complesso da quantificare e misurare e per questo motivo suggeriamo alle Università RUIAP di fare delle scelte di "campo" nel quadro per esempio della *civic university*, ovvero di valutare quelle azioni in grado di far emergere risultati che abbiano saputo dialogare con bisogni di particolari target di utenti considerati p.e. strategici nella programmazione di ateneo.

4. Confini di "campo" dell'Apprendimento Permanente

Quando parliamo di AP è possibile parlare di confini? E in che modo? Conosciamo i tre tipi e contesti di apprendimento e alcuni aspetti di fondo della valutabilità delle iniziative di TM. La questione ora è cercare di collocare le iniziative storicamente promosse dall'Università in un sistema di AP così come descritto e, in particolare, nei tre diversi ambiti (formale, informale e non formale), ma anche capire quali sono le iniziative innovative che nell'ottica di promozione di politiche di AP le Università potrebbero proporre.

Nel Bando di Valutazione della Qualità della Ricerca 2020-2024 (ANVUR, 2023), all'art. 9 vengono identificate le caratteristiche dei casi di studio da presentare nell'ambito della Valorizzazione delle conoscenze (Terza Missione/Impatto Sociale) e come si può notare, già nella denominazione traspare il tentativo di dare nuova identità a una missione dell'Università, ritenuta ormai importante tanto quanto la didattica e la ricerca.

Sono tre le tematiche di particolare interesse: la tematica relativa alla produzione, gestione di beni pubblici, tra i cui campi spicca quello *b)*, *apprendimento permanente e didattica aperta*; la terza tematica relativa al *public engagement* e la quinta, relativa alla *sostenibilità ambientale, all'inclusione e al contrasto alle disegualianze, con particolare riferimento agli obiettivi dell'Agenda ONU 2030*. Si suggerisce certamente una logica della continuità tra le tematiche, ma anche tra i diversi campi (*in primis* con il *public engagement*), in modo da evidenziare la caratteristica della valorizzazione dell'azione "dentro" l'implementazione del processo di apprendimento generato dall'iniziativa di AP.

Conseguentemente, anche buona parte delle domande valutative e degli indicatori corrispondenti potranno essere gli stessi dell'AP, al di là della classificazione dell'attività in questo campo o in un altro.

Questo suggerimento discende da una riflessione sull'esercizio valutativo 2015-2019. Se osserviamo i dati, il 6.9% dei casi presentati dagli Enti di Ricerca e il 7.4 % dei casi presentati dalle Università riguardano il Campo di Azione "Formazione Permanente e Didattica Aperta (f)" come Campo Principale; complessivamente, il campo di azione f rappresenta il 7.25% dei casi presentati, rispetto al 32.84% del campo "Public Engagement", con il quale si può essere verificata una sovrapposizione semantica e operativa delle azioni di formazione permanente realizzate dalle istituzioni accademiche. Dal punto di vista quantitativo, infatti, solo 25 casi quindi riportano esclusivamente come campo di azione principale la "Formazione Permanente e Didattica Aperta (f)", per ben 53 casi il campo di azione f è scelto come campo secondario e nel 64% compare associato ai casi di "Public Engagement" (34 casi), per il 15% associato ai casi di produzione di beni pubblici (n. 8).

Alla luce di queste lezioni apprese, si propone alle università di orientarsi attraverso domande valutative, dimensioni e indicatori descrittivi in grado di far emergere gli impatti prodotti in modo esaustivo.

5. Per concludere e progettare. Porsi domande valutative

Quali domande valutative e quali dimensioni sono da considerare prioritari nella esplicitazione degli impatti generabili in una logica di sistema di AP? Nella Tabella 1, si riporta un estratto delle "Linee guida RUIAP per la valutazione della Terza Missione nel "campo" dell'Apprendimento Permanente" e dal Gruppo di Lavoro.

| Domanda valutativa | Dimensioni |
|--|---|
| L'Ateneo riconosce e monitora le proprie azioni di AP? | Esistenza di sistemi formalizzati di progettazione, gestione e monitoraggio delle azioni di AP per tipo, destinatari e durata; esistenza di un sistema di divulgazione/rendicontazione degli esiti prodotti. |
| Le iniziative di AP sono progettate dall'Ateneo nel quadro della TM? | L'Ateneo progetta le specifiche iniziative di AP nel quadro della TM? Sono incluse nella Programmazione strategica di Ateneo? In quali documenti di governo sono presenti? |
| A quali bisogni rispondono le iniziative di AP? | Quali analisi preliminari dei bisogni sono svolte normalmente? In quale forma? (indagine diretta, interviste agli stakeholder, tavoli di partenariato, richieste di aziende o associazioni, risposte a bandi con bisogni già identificati, altro). Se non sono svolte indagini preliminari (i bisogni sono quindi impliciti o presupposti), come vengono definiti operativamente i bisogni di AP cui l'Ateneo risponde e come questi vengono rilevati? |
| Le iniziative di AP a quali utenti si rivolgono principalmente? | Tipi di utenti, con particolare attenzione a quelli deboli: p.e. adulti occupati, professionisti, giovani ESL; giovani NEET, Giovani DO universitari, adulti disoccupati, adulti occupati, fasce deboli o target sensibili e sfidanti (p.e. migranti senza certificazioni, altre categorie senza evidenze certificate/certificabili). |
| Ci sono iniziative di AP risultato di una integrazione tra didattica/ricerca/ rapporto con il territorio? | In che termini si configura come integrazione tra Didattica/Ricerca/Terza Missione? Utile individuare elementi operativi di contesto di integrazione, luogo, spazio, tempi di attuazione che ne chiariscano l'integrazione. |
| Si tratta di una iniziativa di didattica tradizionale divenuta iniziativa specificatamente di Terza Missione? | In che termini si configura come TM? presenza/assenza di dialogo con territorio; coinvolgimento attivo di categorie sociali coinvolte dal basso; iniziative di divulgazione rispetto al bisogno formativo e impatto generato/generabile. |
| Si tratta di un'iniziativa di ricerca nel campo dell'AP (ricerca azione; ricerca intervento, ricerca applicata in generale) divenuta specificatamente di Terza Missione? | In che termini si configura come TM? In che termini la ricerca si configura come coinvolgimento del territorio? Quali aspetti misurabili del coinvolgimento territoriale sono evidenti nell'azione di AP? |

Continua >

| | |
|---|---|
| L'Università opera nell'ambito di una Rete Territoriale per l'Apprendimento - ReTAP? | Ruolo dell'Università nella RETAP (proponente, aderente, network creato o potenziato, attori del network, governance e modalità di funzionamento), tipo di iniziative di rete, certificazioni previste in rete; altre reti di cui fa parte rilevanti per l'AP. |
| L'Ateneo ha istituito un Centro per l'AP (o attività di) Certificazione delle Competenze rivolto anche a studenti non Tradizionali? | Quando è stato istituito il Centro (da quando è stata avviata l'attività), ha personale dedicato specificamente, quante certificazioni ha svolto per anno e di che tipo? Include anche un servizio IVC a regime in accordo con la Regione? E' un soggetto titolato per specifiche qualifiche professionali? Il riguarda quali studenti non tradizionali, opera in partenariato con altri, quali sono gli effetti delle certificazioni sui percorsi di studio, ecc.? |
| L'Ateneo ha istituzionalizzato un Centro di Apprendimento Permanente in ottica di TM? | Il Centro è stato costituito da quando e in che forma? Quali sono le sue modalità operative e quanti corsi e di che tipo in media organizza annualmente? Con quali caratteristiche (durata, destinatari, ecc.)? Con quanto e quale personale dedicato? |
| I Servizi di AP implementano iniziative per la certificazione di microcredenziali/open badge? | Con quali caratteristiche? Con quali effetti sui percorsi di studio? Utilizzando quale Piattaforma? Con quale network? Quali iniziative di sensibilizzazione su percorsi di AP certificabili come microcredenziali? Numero di credenziali rilasciate collegate all'iniziativa di AP. |

Tabella 1. Domande e dimensioni valutative per l'AP

Note

* Sebbene il saggio rappresenti l'impegno congiunto delle tre autrici, i paragrafi possono così essere attribuiti: il par. 1 a Paula Benevene; il par. 2 a Emanuela Proietti; il par. 3 a Fausta Scardigno; il par. 4 a Emanuela Proietti e Fausta Scardigno; il par. 5 alle tre autrici.

¹ Paula Benevene, LUMSA.

² Emanuela Proietti, Università degli Studi Roma Tre, Roma.

³ Fausta Scardigno, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

⁴ Consiglio Europeo Lisbona 23 e 24 Marzo 2000. Conclusioni della Presidenza. Disponibile in: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm.

⁵ UNESCO (2013). 2nd Global report on adult learning and education: Rethinking literacy. Disponibile in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf>.

⁶ Risoluzione del Consiglio Europeo 2011/c 372/01 pubblicata sulla GUCE del 20 dicembre 2011.

⁷ MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI DECRETO 5 gennaio 2021. Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze.

⁸ Disponibile in: <https://www.anpal.gov.it/fondi-interprofessionali-bilaterali>.

⁹ Il DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 29 ottobre 2012 n. 263 ha definito il Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

¹⁰ Cfr. Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente. Accordo, ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Repertorio atti n. 152/CU del 20 dicembre 2012, pp. 3-4.

¹¹ Cfr. Accordo tra Governo, Regioni ed enti locali sul documento recante: "Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali. Accordo ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Repertorio atti n. 76/CU del 10 luglio 2014, pag. 3 dell'Allegato.

¹² Cfr. Legge 28 giugno 2012, n. 92. Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. (12G0115), ultimo aggiornamento all'atto pubblicato il 17/10/2022.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2021). Documento sulle modalità di valutazione dei casi di studio. Gruppo di esperti della valutazione interdisciplinare Impatto/Terza Missione. Disponibile in: <https://www.ANVUR.it/wp-content/uploads/2021/02/Documento-GEV-TM.pdf>.
- ANVUR (2023). BANDO Valutazione della Qualità della Ricerca 2020-2024 (VQR 2020-2024). Disponibile in: <https://www.anvur.it/attivita/vqr/vqr-2020-2024/>.
- Boffo, V., & Formenti, L. (a cura di). (2022). L'apprendimento permanente in Italia. Le scommesse del passato, la krisis del presente, le sfide del futuro. *EPALE JOURNAL*, 11, pp. 34-42.
- Buonomo, I., Piccinini, M., Benevene, P., Blasutig, G., & Cervai, S. (2022). Job training satisfaction and knowledge sharing in IT company: a case study. *Journal of Workplace Learning*, 34(8), 677-690.
- Centro regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo della Lombardia & Rete regionale CPIA Lombardia (a cura di) (2021). *Per FARE un TAVOLO ci vuole un FIORE. Spunti operativi per la costituzione di Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente*. Disponibile in: <https://www.saperinrete.cloud/quadernispiegazzati-maggio2021-per-fare-un-tavolo-ci-vuole-un-fiore/>.
- Merico, M., & Scardigno, F. (a cura di). (2022). *Il continuum dell'educazione. Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*. Milano: Ledizioni.
- Palumbo, M., & Proietti, E. (2020). Le Università come parte del sistema di welfare territoriale: il caso dell'Apprendimento Permanente e della Certificazione delle Competenze. *Autonomie Locali e servizi sociali. Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, 1/2020. In C. Facchini, & A. Vargiu (A cura di), *Coesione e innovazione sociale: le università come servizio di utilità collettiva* (pp. 87-105).
- Palumbo, M., & Proietti, E. (2022). Dal riconoscimento del diritto all'apprendimento permanente alla sua esigibilità: un percorso ancora tutto da scrivere. *EPALE JOURNAL. On Lifelong Learning and Continuing Education*, 11/2022.
- Proietti, E. (2023). La formazione continua in Italia alle prese con la certificazione delle competenze. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1/2023, pp. 157-166.

Valutare per valorizzare: l'Apprendimento permanente nella Valutazione della Terza Missione Accademica

Roberto Brambilla¹, Mauro Palumbo²

Keywords

Apprendimento permanente,
Valutazione, Terza Missione, Impatto,
Responsabilità sociale

Abstract

L'imminente esercizio di valutazione della Terza Missione da parte dell'ANVUR (VQR 2020-2024) ha sollecitato la riflessione sulle modalità di valutazione dell'Apprendimento Permanente, che anche in questa tornata costituirà un campo di studi specifico tra quelli individuati dal Bando ANVUR. Una riflessione necessaria anche per le esigenze di rendicontazione sociale del loro operato cui gli Atenei sono sempre più sensibili. L'articolo rileva come il principale punto di attenzione della valutazione non riguardi solamente l'oggetto e il metodo - che cosa valutare e secondo quali criteri e indicatori -, ma implichi soprattutto la definizione di un modello efficace, realistico ed esaustivo di valutazione. Si è assegnato così un ruolo chiave al concetto di impatto, definito come l'insieme degli effetti - diretti e indiretti, previsti e imprevisi - che una determinata azione (corso, progetto, programma, esperimento) produce nel tempo, tanto sui destinatari, quanto sull'intera compagine sociale, nelle sue diverse dimensioni. Ed è proprio su queste dimensioni che l'analisi degli autori si sofferma: dimensione economica, socio culturale, professionale, di immagine e reputazione. Applicando il modello di Kirkpatrick e combinandolo con le formulazioni proposte da ANVUR, si esaminano i diversi ambiti di impatto e si individuano alcune domande valutative, che gli atenei saranno chiamati a porsi in un futuro ormai prossimo.

1. Introduzione

Questo articolo è dedicato a chi, negli Atenei e negli istituti di istruzione superiore, si occupa di Terza missione e impatto sociale. Si rivolge anche a coloro che, a livello istituzionale, sono preposti alla valutazione del sistema universitario. Non dimentica infine quei professionisti che, all'interno di imprese e organizzazioni, curano i temi della *corporate social responsibility* e dello sviluppo sostenibile, nell'ottica di una circolarità virtuosa tra settore produttivo, ambito politico-istituzionale e mondo dell'*education*. Al centro, una preoccupazione comune: l'apprendimento permanente e la valorizzazione del capitale umano.

Il nostro contributo muove dalle riflessioni maturate in seno al Gruppo di Lavoro RUIAP³ sul tema della Valutazione dell'Apprendimento Permanente (d'ora in avanti AP). Nasce in particolare dall'esigenza, da tempo avvertita, di un approfondimento sia teorico che operativo sulle modalità di valutazione della attività di Life-long Learning in ambito accademico, in una prospettiva di rendicontazione sociale, nella quale si riconosce un crescente numero di Atenei. Un'esigenza che ha tratto ulteriore impulso dall'esperienza della Valutazione della Terza Missione svolta dall'ANVUR nell'ambito della VQR 2015-2019, al cui interno l'AP aveva trovato specifica collocazione, sia pure con la discutibile (ma oggi felicemente superata) denominazione di "Formazione Permanente" (ANVUR, 2021). I criteri di valutazione proposti da ANVUR nel citato esercizio hanno riscosso il sostanziale consenso degli Atenei e sono così descritti all'art. 9, comma 7, del nuovo Bando (ANVUR, 2023):

- a. dimensione sociale, economica e culturale dell'impatto, considerando la capacità di valorizzare le conoscenze anche collegando aree e settori diversi;
- b. rilevanza rispetto al contesto di riferimento;
- c. valore aggiunto per i beneficiari;
- d. contributo scientifico, organizzativo e/o gestionale della struttura proponente.

In questo saggio saranno discussi questi criteri secondo diverse prospettive metodologiche e illustrate alcune proposte di operativizzazione⁴ dei criteri in indicatori, che contiamo di dettagliare adeguatamente in un repository del sito RUIAP (RUIAP, 2023).

2. Inquadramento teorico-metodologico

In linea generale per valutazione si intende un complesso di attività coordinate, di carattere comparativo, che ha per oggetto interventi intenzionali e in quanto tali dotati di razionalità strumentale o sostantiva, con l'obiettivo di produrre un giudizio su di essi in relazione al loro svolgersi o ai loro effetti (Palumbo, 2001, p.61). La valutazione ha carattere comparativo perché presuppone un elemento di confronto, l'obiettivo fissato o la situazione in assenza di intervento, mentre gli interventi intenzionali oggetto della valutazione sono attività che presuppongono assunzioni causali, in forza delle quali si svolge l'azione "A" per ottenere l'effetto "B" (o gli effetti B1, B2, ecc., dal momento che gli obiettivi delle azioni sono spesso multipli). Tali assunzioni causali sottendono spesso una concezione "generativa" della causalità, bene illustrata da Elster (2010), Coleman (2005), Barbera (2004), dal momento che le azioni programmate attivano nei destinatari dei comportamenti che dovrebbero permettere di ottenere l'obiettivo prefissato. Ma sia la relazione tra azioni e comportamenti attesi, sia quella tra comportamenti messi in atto e conseguimento dei risultati previsti è una relazione non lineare, in quanto mediata dalla soggettività degli attori e dalla variabilità dei contesti in cui le loro azioni prendono forma (Pawson & Tilley, 1997). Naturalmente la valutazione non si limita a riscontrare la realizzazione degli obiettivi espliciti di un'azione, in quanto spesso questa consegue anche obiettivi impliciti (un corso di formazione è utile agli allievi ma dà anche lavoro ai formatori) e comunque anche effetti inintenzionali, previsti o meno. Un punto rilevante è peraltro costituito dal nesso che il progettista ipotizza tra l'azione condotta e gli effetti sui destinatari.

Trattandosi di causalità generativa e non lineare⁵, il processo attivato nei destinatari dall'azione che dovrebbe condurre ai risultati previsti, l'operare del "meccanismo" di cui parlano Pawson e Tilley (1997), va verificato proprio grazie alla valutazione, che consente di misurare non solo la portata degli effetti di un'azione, ma anche la sua appropriatezza rispetto agli obiettivi inizialmente posti.

A scopo didascalico è possibile avvalersi, come supporto alla valutazione, del modello del Ciclo del Programma (Formez, 2017), che distingue fra:

- *realizzazioni o output*, costituiti dal complesso di azioni poste in capo agli attuatori (nel caso di un corso di formazione: analisi dei bisogni, progettazione di massima e di dettaglio, reclutamento degli allievi, messa in opera del corso, ecc.),
- *risultati o outcome*, definibili come il mutamento nello stato dei destinatari diretti dell'intervento e attribuibili direttamente allo stesso (nell'esempio, effetti di apprendimento sugli allievi)
- *impatti o impact*, ossia gli effetti di lungo termine dell'intervento sui suoi stessi destinatari diretti e sul "resto del mondo".

Con parole sintetiche possiamo anche dire: la "realizzazione" è il corso di formazione, il "risultato" è l'apprendimento degli allievi, nonché gli ulteriori effetti su di essi quali l'occupazione, se corso per disoccupati, o il miglioramento della posizione lavorativa, se corso per occupati, l'"impatto" è (ad esempio) lo sviluppo dell'organizzazione in cui operano i formati, ma anche la sua maggiore concorrenzialità del contesto economico. Ovviamente le "realizzazioni" sono definite a grandi linee già nella progettazione e quindi in sede di rendicontazione gli elementi chiave risultano conosciuti e possono essere agevolmente rilevati (le ore di docenza, le ore di stage, le modalità di selezione degli allievi, ecc.); i "risultati" sono riconducibili agli obiettivi del corso,

anch'essi esplicitati o esplicitabili, mentre gli "impatti" riguardano spesso soggetti esterni all'azione e non rientrano nell'ambito di osservazione di chi progetta e realizza un corso. Ad esempio, l'effetto spiazzamento (persone che non hanno frequentato il corso non ottengono gli avanzamenti di carriera dei colleghi che lo hanno frequentato) o l'effetto sostituzione (la promozione dei formati è permessa dal licenziamento di loro colleghi non formati) spesso non sono previsti dai progettisti di un corso, ma possono ugualmente verificarsi (Oliva, Palumbo & Samek Lodovici, 2000).

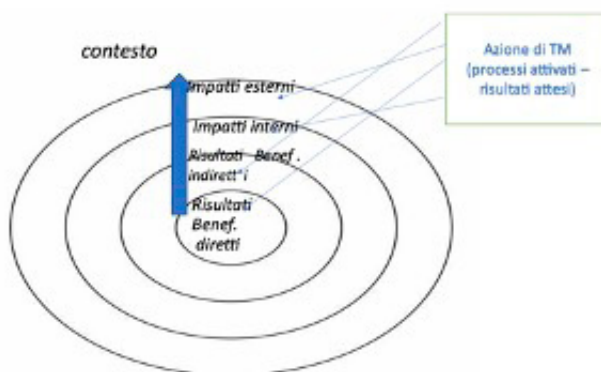
Nel caso della formazione, già alla fine degli anni Cinquanta Kirkpatrick (1959; 1976) ha scomposto in quattro fasi cronologicamente e logicamente ordinate la sequenza secondo la quale un corso (in questo caso aziendale) produce i suoi effetti⁶: *reaction* (grado in cui i partecipanti giudicano positivamente un corso perché rilevante per il loro lavoro e coinvolgente), *learning* (grado in cui, grazie alla formazione, i partecipanti acquisiscono conoscenze e competenze), *behavior* (grado in cui i partecipanti modificano i loro comportamenti sul lavoro a seguito degli apprendimenti acquisiti) e infine *results* (mutamenti nell'organizzazione che ha avviato il corso a seguito del positivo sviluppo dei passaggi precedenti)⁷. Le fasi sono di tipo cumulativo, per cui una *reaction* negativa difficilmente produrrà apprendimenti, così come apprendimenti modesti non modificheranno il lavoro futuro dei corsisti e così via.

Nella nostra proposta, il modello sopra evidenziato può essere efficacemente coordinato con quello proposto da ANVUR in riferimento ai quattro criteri di valutazione. In buona sostanza, il criterio c) - *valore aggiunto per i beneficiari* - corrisponde in parte ai *risultati attesi* dagli interventi; il criterio a) corrisponde agli *impatti* generati dall'azione, secondo le declinazioni proposte da ANVUR (sociale, economica, culturale); le *realizzazioni* sono in parte comprese nella descrizione delle azioni, e in misura minore nel criterio d); mentre il criterio b), *rilevanza* rispetto al contesto, opportunamente distinto in interno ed esterno, costituisce a sua volta una forma di impatto dell'azione.

3. Criteri di valutazione e domande valutative

Nel campo dell'AP, partendo da Kirkpatrick, sarebbe possibile considerare gli effetti di cui ai criteri a) e c) - ovvero la dimensione sociale, economica e culturale degli impatti e il valore aggiunto per i beneficiari - come estensioni del modello secondo l'immagine di cerchi concentrici: come un sasso lanciato in uno stagno, un'azione produce effetti innanzitutto sui destinatari diretti e successivamente (nel tempo e nello spazio) si propaga a vari beneficiari indiretti e all'intera società (impatti), che comprende anche il contesto (criterio b) (vedi figura 1).

Fig. 1 Dai risultati agli impatti



Questi effetti possono essere declinati nelle varie “onde” che si irradiano dal punto di caduta del sasso secondo le tre dimensioni proposte da ANVUR, ossia economica, sociale e culturale. In questo modo si potrebbe costruire una matrice avente in riga i soggetti su cui andrebbe misurato l'effetto (dai diretti destinatari alla società nel suo insieme) e in colonna i vari tipi di effetti con i relativi indicatori. La matrice potrebbe essere così costruita (in giallo le caselle di maggiore interesse per la costruzione di indicatori valutativi):

| Modello del PCM e di Kirkpatrick | PCM: realizzazioni | PCM: risultati | PCM: Impatti | PCM: Impatti | PCM: Impatti | PCM: Impatti |
|---|--|--|------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Soggetti su cui viene effettuata la misurazione | Descrizione dell'azione e contributo struttura proponente) Criterio d) | Valore aggiunto sui beneficiari (criterio c) | Impatto sociale (criterio a) | Impatto economico (criterio a) | Impatto culturale (criterio a) | Effetti sul contesto Criterio b) |
| Beneficiari diretti | Indicatori | Indicatori | Indicatori | Indicatori | Indicatori | Indicatori |
| Beneficiari indiretti | Indicatori | Indicatori | Indicatori | Indicatori | Indicatori | Indicatori |
| Ambiente interno | Indicatori | Indicatori | Indicatori | Indicatori | Indicatori | Indicatori |
| Ambiente esterno | Indicatori | Indicatori | Indicatori | Indicatori | Indicatori | Indicatori |

Tabella 1 – Descrizione degli effetti delle azioni stile “sasso nello stagno”

Gli indicatori costruiti secondo questo schema di tipo processuale possono poi essere collocati all'interno dei quattro criteri ANVUR.

Nel seguito i quattro criteri ANVUR sono ordinati in base alla sequenza suggerita dal Modello di Kirkpatrick, quindi secondo lo schema C (valore aggiunto) => A (impatto)=> B (contesto), lasciando in chiusura (come nei documenti ANVUR) il criterio D (contributo della struttura proponente) e sono corredati da una sintesi delle domande valutative più appropriate, di cui è bene che gli Atenei tengano conto già ex ante, in quanto “progettazione” e “valutazione” rappresentano per molti versi due facce della stessa medaglia.

4. Criterio c) valore aggiunto per i beneficiari

La concezione di valore aggiunto per i beneficiari proposta da ANVUR appare molto ampia e si sovrappone in parte con il criterio a). Nelle Linee guida GEV⁸ (ANVUR, 2021, p. 40) viene richiamato il modello di Kirkpatrick, di norma utilizzato per analizzare l'effetto delle azioni di AP sui destinatari diretti.

Seguendo questa logica, vanno qui considerati gli effetti degli interventi sui destinatari diretti e indiretti (chiamati da ANVUR beneficiari). Individuarli con una certa puntualità in sede di progettazione permetterebbe di definire già ex ante le rilevazioni da attivare ai fini della sua misurazione.

Il testo GEV (ANVUR, 2021) coniuga il concetto di valore aggiunto anche in termini di innovazione, non solo tecnologica, ma anche sociale e di equità, su cui certamente le iniziative di AP sono riconoscibili in termini di outcome generati. Da questo punto di vista, può risultare utile inserire nel quadro dei beneficiari anche imprese sociali, persone con disabilità, persone con background migratorio non valorizzato, NEET, lavoratori precari e in riqualificazione, ovvero soffermarsi, nel quadro delle iniziative di AP che l'Università realizza, soprattutto

su beneficiari sensibili, “non tradizionali” nel quadro già richiamato di una Università civica e più inclusiva. In questo senso, gli indicatori da individuare dovranno rispondere alla seguente domanda:

Qual è il valore aggiunto dell'azione per i beneficiari diretti in termini di gradimento e soddisfazione, apprendimenti e acquisizione di nuove competenze, mutamenti nel comportamento individuale e nell'organizzazione del lavoro nella struttura in cui si è inseriti? Quali cambiamenti sono stati registrati nei beneficiari (diretti e indiretti) dell'azione?

Occorre quindi prevedere, oltre alle consuete rilevazioni del grado di soddisfazione, anche rilevazioni delle competenze in ingresso e in uscita, rilevazione a 6/12 mesi dalla conclusione del corso dei cambiamenti nella condizione lavorativa (carriera remunerazione, stabilità, ecc.), di ulteriori miglioramenti significativi nella vita personale.

Quanto ai destinatari indiretti, quali le organizzazioni in cui operano i destinatari, ci si dovrà chiedere quali miglioramenti avranno conseguito sul piano organizzativo, economico, culturale, di clima aziendale, di posizionamento sul mercato (anche in relazione, ovviamente, agli obiettivi espliciti dell'intervento).

Ancora due questioni possono essere poste all'interno di questo criterio, con la costruzione dei relativi indicatori, per offrire una valutazione più completa del valore aggiunto generato:

1. L'iniziativa di AP ha prodotto valore pubblico in termini equità, eguaglianza, pari opportunità?
2. *In cosa si rende evidente il valore aggiunto per l'Ateneo che ha promosso l'iniziativa di Ap?*

A quest'ultimo riguardo ci si potrebbe chiedere, ad esempio, se si sono verificati incrementi nelle competenze del personale interno impegnato, se l'Ateneo ha migliorato la qualità delle sue azioni progettuali e realizzative, se si sono avuti miglioramenti in termini di equità o pari opportunità (ovviamente proponendo forme praticabili di rilevazione empirica delle risposte a queste domande).

5. Criterio a) dimensione sociale, economica e culturale dell'impatto

Va precisato preliminarmente che ANVUR non abbraccia un quadro teorico specifico di riferimento per l'analisi di impatto: un tema sul quale è stato versato un fiume d'inchiostro, talvolta con forti polarizzazioni tra i sostenitori dell'approccio controfattuale (es. Martini e Sisti, 2009) e quanti lo reputano inappropriato per valutare programmi complessi, come Befani e Mayne (2014)⁹. Questa appare una posizione condivisibile, dal momento che ANVUR non si spinge a chiedere una valutazione d'impatto in senso stretto, lasciando inoltre agli Atenei la libertà di interpretare questo termine al fine di presentare dati appropriati. Come anticipato, secondo il modello di Kirkpatrick una parte consistente dell'impatto potrebbe essere analizzata già a partire dai risultati, che comprendono il valore aggiunto generato per i beneficiari indiretti, quali le organizzazioni in cui lavorano i formati. In ogni modo, le ulteriori domande valutative di seguito riportate possono ampliare la gamma degli impatti rilevabili, quantomeno rispetto alle Linee Guida ANVUR:

1. *Quali effetti sociali, economici e culturali ha avuto il percorso sui beneficiari diretti e indiretti e sulla società nel suo insieme?*
2. *L'iniziativa ha conseguito risultati ormai stabili, strutturali, radicati sul territorio nell'arco temporale di riferimento?*

Qui la sfida alla costruzione degli indicatori spazia dalla rilevazione del miglioramento delle condizioni dei destinatari diretti alla dimensione della social innovation, agli aspetti di carattere economico, che sono spesso trascurati dalle rilevazioni e che invece possono costituire un punto di forza della valutazione di efficacia degli interventi di AP.

Varie sono le dimensioni su cui riflettere e lavorare per identificare gli indicatori più appropriati. Si è già citata la "dimensione economica". È interessante vedere come essa non riguardi soltanto il valore economico generato per l'Ateneo, ma anche per es. le quote di lavoro prodotto per i docenti interni ed esterni, oppure l'inclusione di fasce deboli per mezzo di tariffe agevolate e borse di studio, o anche l'attrattività di finanziamenti esterni da imprese e organizzazioni. Vi è poi una "dimensione educativa", che si riferisce innanzitutto alla soddisfazione di bisogni educativi sul territorio, ma anche - a livello più personale - alla percezione dell'efficacia della formazione ricevuta. Tale ambito di riflessione va di pari passo con una "dimensione intellettuale", che invece analizza gli aspetti legati alla produzione scientifica e alla diffusione sul territorio dei risultati della ricerca. È questo l'aspetto di trasferimento della conoscenza dall'Università alla società civile.

Non trascurabili appaiono - come già evidenziato - anche gli impatti relativi allo "sviluppo professionale", una dimensione che prende in esame tanto la crescita professionale dei partecipanti a un corso, quanto la creazione di valore per le relative imprese e le istituzioni. Questo introduce anche una quinta dimensione, ovvero quella inerente all'"impatto sul territorio", che riguarda la capacità di entrare in relazione con altri attori sociali (economici, istituzionali, culturali) e la possibilità di realizzare nuovi progetti e nuove partnership, all'interno di un circolo virtuoso: dal territorio all'Università, dall'Università al territorio.

Infine, nella società dell'informazione e della comunicazione, non è secondario misurare l'impatto che le iniziative di AP producono sull'immagine dell'Ateneo, ovvero la capacità di rafforzare l'immagine dell'Università presso i pubblici destinatari delle iniziative e presso i principali stakeholder sul territorio.

6. Criterio b) rilevanza rispetto al contesto di riferimento

La capacità dell'iniziativa di TM di produrre risposte coerenti rispetto alle domande e ai bisogni del territorio e del contesto costituisce un'estensione della concezione di impatto sopra illustrata, da cui l'azione di AP è stata generata. Devono essere considerati sia il contesto interno che quello esterno; più l'intervento è rivolto all'interno, più è importante che sia chiaro e documentabile che i benefici prodotti si tradurranno poi in un miglioramento dei servizi rivolti all'esterno (esempio virtuoso, un intervento che migliora il benessere aziendale in Ateneo e si traduce anche in migliori servizi resi agli utenti). La rilevanza potrebbe essere valutata anche in termini di innovazione rispetto alla situazione precedente, di peso relativo dell'iniziativa sul contesto di riferimento, di "ruolo generativo dell'istituzione come agenzia educativa nel contesto di un sistema formativo integrato in cui interagiscono agenzie formali e non formali" (ANVUR, 2021, p. 39).

Rispetto al contesto interno, ad esempio, ci si può chiedere:

1. *Il contesto di riferimento (interno) alla Struttura è stato coinvolto nella definizione dei risultati attesi dal caso?*
2. *Emerge un cambiamento in termini di policy, governance della struttura di appartenenza?*

Potrebbero essere oggetto di rilevazione, a questo riguardo, gli stakeholder interni coinvolti, il tipo e la durata dei processi di coinvolgimento, la partecipazione di target sensibili alla co-progettazione, il monitoraggio degli esiti del coinvolgimento rispetto ai bisogni di partenza cui l'iniziativa risponde, ma anche la coerenza e l'inserimento dell'iniziativa nella Pianificazione strategica di Ateneo e la sua integrazione dell'iniziativa con le altre di TM e con didattica e ricerca.

Rispetto al contesto esterno ci si potrebbe chiedere:

3. *È descritto con chiarezza in rapporto agli obiettivi/risultati attesi? Quali soggetti del contesto esterno sono stati coinvolti nella definizione dei risultati attesi dal caso? Quali nella progettazione dell'intervento?*
4. *Qual è la capacità di risposta dell'Ateneo ai bisogni di AP rilevanti per il territorio?*
5. *Le iniziative di AP possono contribuire ad aumentare la reputazione degli Atenei per la qualità della didattica, aumentandone l'attrattività e rendendola più vicina ai bisogni formativi delle comunità locali?*
6. *Le iniziative di AP contribuiscono a perseguire obiettivi di equità sociale e giustizia sociale, tenendo conto anche di condizioni di disuguaglianza e vulnerabilità dei pubblici?*

Tutte queste domande - costantemente e sistematicamente poste - consentono nel tempo di monitorare lo sviluppo di un Ateneo, attraverso le sue iniziative di Apprendimento Permanente. In particolare, andando a valutare il grado di miglioramento della qualità dei processi di progettazione e di realizzazione delle iniziative di AP, oppure l'incremento nel numero di iniziative di AP attivate e i processi - di cui abbiamo parlato sopra - innescati da queste stesse iniziative nei confronti della società e del mercato.

7. Criterio d) contributo della struttura proponente

Questo punto potrebbe essere considerato meno rilevante in termini di rendicontazione sociale degli Atenei. Tuttavia, ponendo mente alle richieste ANVUR, in questo criterio potrebbe rientrare sia il contributo di tipo quantitativo (es numero di docenti accademici coinvolti rispetto al totale), sia, soprattutto, il contributo di ordine qualitativo, in termini di innovazione, originalità, ecc. Sarebbe cioè interessante verificare se, in assenza dell'apporto dell'Ateneo, l'iniziativa si sarebbe svolta in ogni caso e secondo quali estensioni. In questa voce potrebbero essere considerati anche gli effetti di networking generati dall'iniziativa di TM e quindi anche il numero di interlocutori coinvolti, il grado di formalizzazione delle relazioni con questi, le ulteriori iniziative assunte grazie alla rete creata, le caratteristiche specifiche della rete (aspetti che peraltro ANVUR include anche nei criteri a) e b).

Ecco alcune domande-guida per valutare il contributo dell'Ateneo e delle sue strutture nella iniziativa di TM considerata come generatrice di impatti rilevanti:

1. *L'iniziativa di AP presenta un legame chiaro con le evidenze prodotte da una ricerca scientifica in capo all'Università? Ovvero con specifiche attività didattiche istituzionali?*
2. *La relazione con la ricerca scientifica (o con la didattica) coinvolge anche altri partner accademici e/o non accademici?*
3. *Qual è l'impegno di risorse umane, finanziarie, strutturali assicurato dall'Ateneo all'iniziativa in rapporto al volume totale delle risorse impegnate*
4. *Quali sono gli aspetti qualificanti dell'apporto dell'Ateneo (soprattutto nelle iniziative svolte in partenariato con altri)?*

8. Conclusioni

Al fondo di questa riflessione, dobbiamo accennare alla sfida sottesa ai processi di valutazione e di assicurazione della qualità. È la sfida del significato. Fino a che punto siamo consapevoli delle potenzialità generative dei nostri progetti? Fino a che punto i nostri progetti sono concepiti per rispondere a bisogni (sociali, professionali, individuali)? Non v'è dubbio che ANVUR (e le normative su cui essa vigila), chiamando gli Atenei a una

presa in carico di nuovi processi di valutazione, ha anche indotto - insieme alla fatica del cambiamento - anche a una più ampia riflessione sul significato e sull'utilità del cambiamento. Per questo motivo, la domanda sottesa alla nostra riflessione è quanto le criticità che tutti noi sperimentiamo in questa continua rincorsa alla soddisfazione dei requisiti non possano in qualche modo trasformarsi in opportunità di sviluppo e crescita.

Se tutto concorre all'apprendimento permanente, che cosa impariamo a nostra volta da questi esercizi di valutazione? Concludiamo con quattro provocazioni.

1. Lavorare in una prospettiva di sostenibilità e utilità sociale rende sicuramente più significative e consapevoli le nostre attività. Questo implica guardarle non per il successo immediato che possono registrare - in termini di iscritti o di fatturato - ma per gli effetti trasformativi che possono produrre nelle persone e nelle istituzioni, a partire dai loro bisogni.
2. Saper valorizzare l'impatto e i cambiamenti che esso produce può garantire anche un importante ritorno di immagine per la reputazione dei nostri Atenei che, entrando sempre più in dialogo con altri attori della vita sociale, vengono riconosciuti non solo per la loro funzione educativa o di ricerca, ma anche per la loro funzione civica. A livello internazionale si parla di "civic university".
3. Emerge anche un beneficio interno. Lavorare sull'impatto rende anche noi stessi sicuramente più consapevoli del valore aggiunto che le attività di TM possono portare alle comunità e ai territori, tanto in termini di innovazione, quanto di disseminazione della cultura e della conoscenza.
4. Infine, la valutazione di impatto può diventare occasione di miglioramento e crescita non soltanto per i processi di qualità dell'Ateneo, ma anche per il personale stesso che vi adempie. Può essere sorprendente constatare come un lavoro indotto da adempimenti ministeriali possa generare processi virtuosi di apprendimento permanente per tutto il personale universitario coinvolto.

Quale dunque la sfida per il futuro? Passare da una misurazione di impatto a una progettazione di impatto, ovvero da una "logica meramente consultiva" a una "logica di progettazione strategica". Significa imparare a individuare ex ante i risultati attesi, in modo da poter misurare in profondità l'efficacia dei progetti messi in campo. E implica infine iniziare a pianificare le nostre attività in termini di bisogni e soprattutto di impatti che vogliamo realizzare. Mantenendo la capacità di registrare effetti non voluti o inattesi, dai quali nasce il nostro Apprendimento Permanente. Questo ci rende sicuramente più consapevoli della responsabilità sociale incorporata nella nostra TM e della portata del nostro lavoro.

Note

¹ Roberto Brambilla, Direttore Formazione Postlaurea e Research Partnership presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore; membro del Consiglio direttivo di ASFOR, Associazione Italiana per la Formazione Manageriale; membro del MINDSET LEAP - Leading Experts and Advisory Panel, MINDSET Network.

² Mauro Palumbo, Professore Emerito di Sociologia presso l'Università di Genova, Past President RUIAP, si occupa di valutazione, metodologia della ricerca, disuguaglianze sociali. È stato Delegato del Rettore all'Apprendimento Permanente (2014-2020).

³ Il Gruppo di lavoro, coordinato da Mauro Palumbo, è composto da Paula Benevene (Università Lumsa); Franco Brambilla (Tesoriere della Ruiap); Roberto Brambilla (Università Cattolica del Sacro Cuore); Giovanna del Gobbo (Università di Firenze), Roberta Piazza (Università di Catania), Emanuela Proietti (Università di Roma 3), Fausta Scardigno (Università di Bari), Maria Grazia Simone (Università eCampus).

⁴ L'operativizzazione o operazionalizzazione degli indicatori è una operazione cruciale sia per definire in modo univoco le loro modalità di costruzione, sia per comprendere cosa esattamente si prefiggono di rilevare o misurare (cfr. Palumbo, 2010).

⁵ La Causalità generativa propone delle spiegazioni a partire da entità e attività che operano all'interno di contesti instabili e producono effetti parzialmente imprevedibili; come afferma Elster, "i meccanismi sono quei *modelli causali osservabili di frequente e facilmente riconoscibili, avviati sotto condizioni generalmente non note o seguiti da conseguenze indeterminate*" (corsivo nel testo, 2010, p.11).

⁶ Secondo una recente analisi bibliometrica (Alsalamah and Callinan, 2022), "The Kirkpatrick model continues to be useful, appropriate and applicable in a variety of contexts. It is adaptable to many training environments and achieves high performance in evaluating training. The overview of publications on the Kirkpatrick model shows that research using the model is an active and growing area. The model is used primarily in the evaluation of medical training, followed by computer science, business and social sciences."

⁷ I quattro livelli si possono così descrivere: Level 1 - Reaction, which assesses participants' satisfaction and interest in the training; Level 2 - Learning, which assesses the extent of skills and knowledge gained; Level 3 - Behavioral, which measures trainees' ability to apply learned knowledge and skills in the workplace; and Level 4 - Results, which measures the effect of training on the organization. Praslova (2010, 221) precisa, riguardo ai results, che "In organizational settings, they are operationalized by productivity gains, increased customer satisfaction, increased employee morale following management training, or increase in profitability of organizations".

⁸ Gruppo di Esperti Valutatori, cui ANVUR affida la valutazione della Qualità della Ricerca e della Terza Missione.

⁹ Un aggiornato quadro dei diversi approcci alla valutazione d'impatto è contenuto nel cap. III della Tesi di Dottorato di Enrico Orizio (2022), premiata nel Congresso AIV 2023.

Riferimenti bibliografici

- Aljawharah, A., & Callinan, C. (2022). The Kirkpatrick model for training evaluation: bibliometric analysis after 60 years (1959–2020). *Industrial and Commercial Training*, (54, 1) pp. 36-63.
- ANVUR (2015). *La valutazione della terza missione nelle italiane Manuale per la valutazione. Versione rivista in seguito alla consultazione pubblica*. Approvata dal Consiglio Direttivo nella seduta del 1 aprile.
- ANVUR (2018). *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università* (versione 07/11/2018). Disponibile in: <https://www.ANVUR.it/attivita/temi/lineeguidasua-tm/> [01 12 2023].
- ANVUR (2021). *Documento sulle modalità di valutazione dei casi di studio. Gruppo di esperti della valutazione interdisciplinare Impatto/Terza Missione*. Disponibile in: <https://www.ANVUR.it/wp-content/uploads/2021/02/Documento-GEV-TM.pdf> [01 12 2023].
- ANVUR (2023). *Bando per l'esercizio di Valutazione della Qualità della Ricerca VQR 2020-2024*, Disponibile in: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/10/Bando-VQR-2020-2024_31ottobre-1.pdf [01 12 2023].
- Barbera, F. (2004). *Meccanismi sociali. Elementi di sociologia analitica*, Bologna: Il Mulino.
- Befani, B., & Mayne, J. (2014). Process Tracing and Contribution Analysis: A Combined Approach to Generative Causal Inference for Impact Evaluation, *IDS Bulletin*, 45(6), pp. 17-36.
- Coleman, J. (2005). *Fondamenti di teoria sociale*, Bologna: Il Mulino.
- Elster, J. (2010). *La spiegazione del comportamento sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Formez (2017). *Project Cycle Management e Project Management*. Disponibile in: <http://fondistrutturali.formez.it/content/testi-corso-project-cycle-management-e-project-management> [01 12 2023].
- Goddard, B., Kempton, L., & Vallance, P. (2012). The civic University. Connecting the global and the local. In R. Capello, A. Olechnicka, & Gorzelak, G. (Eds.). *Universities, Cities and Regions. Loci for Knowledge and Innovation Creation*. London: Routledge.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 3-9.
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and development handbook: A guide to human resource development* (2nd ed., pp. 301-319). New York: McGraw-Hill
- Martini, A., & Sisti, M. (2009). *Valutare il successo delle politiche pubbliche*. Bologna: Il Mulino.
- Oliva, D., Palumbo, M., & Samek Lodovici, M. (2000). La valutazione della formazione tra occupabilità, equità e competitività. in M., Palumbo (a cura di). *Valutazione 2000* (pp. 80-105). Milano: Franco Angeli.
- Orizio, E. (2022). *Valutare gli impatti nei contesti socio-educativi. Approcci, logiche, metodi*, Tesi di dottorato del Dottorato di ricerca in Scienze della Persona e della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, AA 2021-22.

- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: FrancoAngeli.
- Palumbo, M. (2010). Definizioni, approcci e usi degli indicatori nella ricerca e nella valutazione. in Bezzi, C., Cannavò, L., & Palumbo, M. (Eds.) (2010). *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione* (pp. 19-43).
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: Sage.
- Praslova, L. (2010). Adaptation of Kirkpatrick's four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in Higher Education. *Educ Asse Eval Acc.*, 22, pp. 215-225.
- RUIAP (2023), *Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente*. Disponibile in: www.ruiap.it [01 12 2023].

Apprendimento permanente e coinvolgimento di partner esterni all'Università

Gaia Del Negro¹, Franco Brambilla²

Keywords

VQR, Conto terzi, Valore aggiunto, Complessità, Partnership

Abstract

La riflessione sul coinvolgimento di partner e stakeholder in attività di Apprendimento permanente dell'università si riferisce ad azioni formative o di diverso genere, incluse nella VQR TM 2020-2024, che sono valutate in ottica di responsabilità sociale dell'Ateneo. Tra queste, la valutazione delle iniziative formative "conto terzi" deve chiedersi quale sia il grado di coinvolgimento del soggetto terzo nella progettazione, gestione e valutazione dell'attività formativa: committenza, collaborazione, o partnership. In un approccio complesso alla valutazione in questo ambito, elementi di attenzione saranno la riflessività dei partner e il valore aggiunto dei beneficiari che caratterizzano strategie di partenariato generative per l'apprendimento di tutti i soggetti ai confini dell'Università.

1. Introduzione: apprendere ai confini dell'Università

Nella nostra riflessione sul coinvolgimento di partner e stakeholder in attività di Apprendimento permanente dell'università consideriamo la definizione di AP contenuta nella *Legge 28 giugno 2012, n. 92. Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*): si parla di apprendimento permanente in riferimento a "Qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale". Nello specifico ci concentreremo su alcune tipologie di AP, che vedono l'intervento formativo esplicito dell'università in contesti organizzativi esterni all'università stessa (Pubblica Amministrazione, Imprese private, Enti del Terzo Settore, ecc.), normalmente sollecitato da richieste del soggetto destinatario, oppure da bandi pubblici o privati che finanziano la formazione professionale.

In quest'ottica parleremo spesso di Formazione Permanente (FP), cioè quella forma di AP che incrementa conoscenze, capacità e competenze per una crescita personale e culturale dei soggetti all'interno di contesti dotati di una propria cultura organizzativa.

Oppure parleremo di Formazione Continua (FC), che costituisce un sottoinsieme della FP, legato allo sviluppo di competenze professionali, molto spesso promossa da aziende, enti o organismi professionali.

La FC fa riferimento all'offerta promossa da Soggetti finanziatori, per esempio dai Fondi Paritetici Interprofessionali Nazionali per la Formazione Continua, il principale strumento di finanziamento della formazione aziendale in Italia, oppure dall'INPS per la Pubblica Amministrazione, attraverso i bandi di "Valore P.A."

2. Attività formative "conto terzi"

Quando parliamo di attività di FP o di FC "conto terzi" facciamo riferimento ad azioni formative di diverso genere, ma comunque collocabili nell'ambito delle diverse tipologie di apprendimento permanente, che da parte di ANVUR sono inserite nella tematica relativa alla produzione, gestione di beni pubblici, nel campo d'azione b) apprendimento permanente e didattica aperta; ad esempio corsi di formazione continua, educazione continua in Medicina, MOOC, corsi di formazione, perfezionamento o aggiornamento per lavoratori e

professionisti, open badge e micro-credenziali, attestazioni e certificazioni di competenze, corsi per adulti (ANVUR, 2023, p. 19).

Ci sembra quindi opportuno considerare come degne di valutazione le “attività di formazione continua svolte in collaborazione con organizzazioni esterne, in particolare i corsi di formazione continua e i corsi di formazione professionale a personale di organizzazioni esterne, a condizione che non rilascino titoli di tipo accademico e che siano disciplinate da una apposita convenzione fra il dipartimento o l’ateneo interessato e l’organizzazione esterna”, esplicitamente citate nelle *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università* (ANVUR, 2018, p. 37).

Per quanto attiene a queste iniziative, nella Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2015-2019 ci si è trovati di fronte a qualche problema di individuazione e classificazione: da una parte si indicavano come degne di fornire casi di studio le “attività realizzate dalle Istituzioni (da sole o in rete) e/o in collaborazione e convenzione con enti/organizzazioni esterne rivolte ad utenti non tradizionali (ad esempio Early school leavers, NEET - Not in Education, Employment or Training, anziani, disoccupati, migranti, lavoratori, professionisti), che abbiano prodotto un cambiamento anche in relazione alla qualificazione o alla riqualificazione professionale” (Documento sulle modalità di valutazione dei casi studio Gruppo di Esperti della Valutazione Interdisciplinare Impatto/Terza Missione GEV Interdisciplinare - ANVUR, 2021, p. 37). Da un’altra venivano esplicitamente esclusi “i Master, i Corsi di specializzazione, le iniziative formative disciplinate attraverso le convenzioni conto terzi” (Ivi, p. 75).

In ogni caso, a prescindere dalla tipologia formativa, tali attività sono interessanti per la nostra analisi, soprattutto quando hanno generato impatti di AP considerati rilevanti per il contesto esterno e interno delle Università.

Il criterio profit/no profit non può essere dirimente rispetto alla definizione del campo di azione dell’iniziativa di AP nell’ambito della Terza Missione, in quanto anche le iniziative formative for profit a forte vocazione sociale o rivolte a soggetti in difficoltà (ad esempio iniziative di educazione alla cittadinanza, di educazione sanitaria, ecc.) si collocano pienamente nel campo dell’Apprendimento Permanente. La valutazione di AP e delle sue sottocategorie dovrebbe esser grosso modo la stessa, quale che sia il regime con cui viene finanziata e soprattutto in ottica di responsabilità sociale degli Atenei è bene valutarla in base alla sua natura e non in base a come viene finanziata, al di là del fatto che rientri o meno nei casi di studio proponibili alla VQR.

In particolare, in questo contributo vogliamo sostenere che una valutazione delle iniziative formative “conto terzi” deve chiedersi anche quale sia il grado di coinvolgimento del soggetto terzo nella progettazione, gestione e valutazione dell’attività formativa. Vale a dire, che il passaggio da “committente” a “partner” sia il valore aggiunto che l’università può perseguire nel momento in cui progetta e eroga tale formazione.

3. Valutare le azioni di apprendimento permanente “conto terzi”

Il riferimento al bisogno per cui è stata generata l’azione di AP è sempre la bussola da seguire per la valutabilità dell’iniziativa di AP. Si tratta di rilevare costantemente la capacità dell’azione formativa di produrre risposte coerenti rispetto alle domande e ai bisogni dei destinatari (diretti o indiretti) per cui l’azione è stata generata. È importante rilevare la dimensione del contesto territoriale, se di tipo locale, nazionale, o internazionale in rapporto alla comunità di riferimento, se di tipo interno (alla mission istituzionale e organizzativa dell’Università) o di tipo esterno (territorio). Per questi motivi è fondamentale definire chiaramente la domanda e i bisogni di partenza per i quali è necessaria un’azione specifica di AP, o di terza missione e il quadro complessivo degli attori in gioco (stakeholder) che concorrono alla definizione dei bisogni di AP. Nel caso di FP o FC “conto terzi”, la raccolta e analisi dei bisogni formativi è ancor più essenziale, perché l’azione formativa dovrebbe gene-

rare output legati alla specifica organizzazione del soggetto terzo. E il suo coinvolgimento già dall'analisi del bisogno formativo è fondamentale. Proveremo quindi a tratteggiare il grado di coinvolgimento del soggetto terzo nella progettazione, gestione e valutazione dell'attività formativa facendo tre esempi (tra i molti possibili), attraverso i quali identificare il tipo di relazione tra l'università e i partner non accademici.

Certamente ci si può soffermare anche sul contributo economico dei partner, sull'evoluzione temporale del numero e tipologia di partner coinvolti (pubblici o privati, profit o non profit) in rapporto al ruolo dell'Università nell'azione di AP, come pure sulle risorse accademiche mobilitate, ma in questa sede ci occuperemo esclusivamente del ruolo dei partner, del loro grado di coinvolgimento nella progettazione, nella realizzazione e nella valutazione degli esiti e degli impatti dell'iniziativa di FP o FC. Diamo per scontato che le forme individuate valgano a prescindere dalla tipologia del partner e del suo concorso di tipo economico.

Un primo esempio - che definiremo "di committenza" - si riscontra quando il partner esterno chiede all'università la semplice "realizzazione" di un'attività formativa sulla base di una proposta esplicita e predefinita: il bisogno è già esplicitato, come pure le coordinate generali e contenutistiche del corso di FP/FC. Il bisogno formativo è stato individuato (talvolta solo intuito) dal soggetto esterno, che commissiona un prodotto/servizio di cui ha autonomamente definito i confini, lasciando all'università, nella sua competenza e autonomia scientifico-didattica, il compito di programmare i dettagli, di sceglierne i moduli e i docenti. Spesso questo schema si può ritrovare anche nelle attività proposte in risposta ad avvisi pubblici, a bandi, a programmi di finanziamento: l'università si inserisce, con margini di manovra molto ristretti, in un quadro già delineato. In questi casi la gestione organizzativo-didattica e la valutazione degli esiti sono lasciate all'università; spesso non ci si pone la questione degli impatti organizzativi successivi, né il soggetto committente compie una valutazione di processo, se non per quanto attiene agli aspetti economici e rendicontativi. Purtroppo, segnalare questi aspetti al potenziale committente può contribuire a migliorare l'intervento, pur conservando lo schema predefinito, generando valore aggiunto grazie al concorso dell'Università.

Un secondo livello propone invece una definizione congiunta dei bisogni formativi, di norma preceduta da un'analisi preliminare del contesto, dei destinatari e dei risultati attesi, talvolta anche dei potenziali impatti. Siamo di fronte ad un'azione approfondita che tiene insieme - come dovrebbe essere per ogni attività formativa - progettazione e valutazione. In molti casi, purtroppo, a questa stretta collaborazione iniziale non fa seguito un analogo comportamento del soggetto esterno per quanto riguarda la gestione e la valutazione dell'attività realizzata. Se i bisogni formativi sono stati definiti congiuntamente, la loro soddisfazione e il raggiungimento dei risultati attesi sono spesso lasciati alla responsabilità unica dell'università realizzatrice. La valutazione si limita a definire se l'attività è stata conforme a quanto progettato e poco più. Anche in risposta ad avvisi pubblici, bandi, programmi di finanziamento, possiamo trovare esempi di questo genere, per i quali però si può certamente parlare non più di committenza, ma di "collaborazione".

Una terza forma - certamente più raffinata - di collaborazione tra committente e università presenta maggiori caratteristiche di "coprogettazione" e "covalutazione": i soggetti esterni si rivolgono all'università - e alla sua competenza scientifico-didattica - sulla base di un bisogno, spesso organizzativo o di cambiamento/sviluppo delle proprie performance (ciò vale anche per le organizzazioni no profit). Non c'è in partenza un'idea preconfezionata del bisogno, si parte congiuntamente dall'analisi del contesto e della situazione, si passa alla definizione dei cambiamenti e dei risultati attesi, della struttura dell'azione formativa, delle expertise necessarie a raggiungere gli obiettivi, che possono essere interne all'università, interne al soggetto committente o esterne ad entrambi i soggetti. Ma la collaborazione non si ferma agli aspetti progettuali e organizzativi, perché entrambi i soggetti si rendono corresponsabili del monitoraggio in itinere del processo, concordando gli opportuni e calibrati aggiustamenti. Infine costruiscono i dispositivi valutativi di processo, di esito e di im-

patto, utilizzandoli per un'analisi dei mutamenti professionali e organizzativi prodotti. In questo caso si passa dalla "committenza" alla progettazione, gestione e valutazione comune, cioè alla "partnership".

4. Aspetti centrali della valutazione di azioni di AP ai confini dell'Università

Co-costruire gli indicatori e gli strumenti valutativi insieme all'ente terzo è utile perché permette di attingere alle conoscenze dell'ente che opera sul campo e ha meglio in mente i punti nodali, i vincoli e le possibilità nello specifico contesto organizzativo, geografico, comunitario. L'università mette a disposizione competenze specifiche in un processo valutativo di per sé formativo che porta un valore aggiunto, specie se il monitoraggio continua durante tutto l'arco del progetto e offre strumenti e spazi per mettersi in ascolto, migliorando la riflessività di tutti i partner coinvolti (Brisolara, Seigart & SenGupta, 2014; Podems, 2018) e coltivando la capacità di apprendere ad apprendere.

Anche la valutazione dell'impatto richiede di fare alcune distinzioni sul lascito dell'azione di AP che hanno a che fare con il livello di collaborazione tra università ed ente terzo.

In linea generale si intende per impatto ogni effetto, intenzionale o meno, previsto o meno, di un'azione intrapresa. Questa definizione ci ricorda che, mentre i risultati andrebbero rilevati innanzitutto a partire dagli obiettivi che si è prefissa un'azione (e rilevati presso i destinatari diretti della stessa), gli impatti dipendono dall'ampiezza dello sguardo del valutatore, esteso quindi anche ai non destinatari dell'azione e, naturalmente, dagli aspetti che reputa più importante selezionare nella sua analisi (Palumbo, 2001).

In ambito comunitario si distingue tra impatti specifici, che si riferiscono agli effetti a breve medio termine sui destinatari diretti, mentre gli impatti globali sono le conseguenze che si manifestano, nel breve medio periodo, nelle persone e organizzazioni che non sono state interessate dall'intervento. In alcuni casi si usa anche considerare impatti diretti quelli intenzionali, indiretti quelli inintenzionali.

Ci sembra altamente generativo ampliare lo sguardo del valutatore grazie al confronto aperto con il committente, per moltiplicare ipotesi e punti di vista che guidino buone domande di ricerca valutativa, aperte a cogliere informazioni sui cambiamenti apportati dal progetto estese nello spazio e nel tempo, anche oltre le intenzioni iniziali (vedi gli appelli a considerare la valutazione un'attività politica, contestualizzata, multimodale, culturalmente strutturata, che genera conoscenza che serve obiettivi impliciti ed espliciti, quindi richiede particolare attenzione, Patton, 2017).

Ad esempio, la valutazione dell'impatto dell'AP si sofferma sulla generazione di outcomes strutturali che abbiano modificato radicalmente la situazione di partenza, producendo un cambiamento atteso (o anche inatteso e positivo in termini di "benedizioni nascoste"). Inoltre, per valutare l'impatto dell'AP occorre anche rilevare se l'iniziativa ha riportato evidenze in termini di risultati ormai stabili, strutturali, radicati nell'arco temporale di riferimento. Ci preme sottolineare che mentre riteniamo difficile attribuire outcome solo all'intervento di AP secondo un modello semplice di problem solving, è invece utile adottare una prospettiva complessa nella quale la generazione di impatto dell'azione di AP può corrispondere a un miglioramento strutturale nella gestione di un dilemma aperto. Secondo un approccio della complessità, le interazioni multifattoriali cambiano i sistemi, c'è continua co-evoluzione e non linearità dei processi di cambiamento (Bateson, 1972; Bocchi & Ceruti, 1985). Si può davvero risolvere il problema, o si può migliorare il modo di occuparsi dei problemi e conflitti insiti nella società (Euli, 2004)? È possibile attivare la riflessività sui comportamenti individuali e collettivi. In favore di uno sguardo aperto ai cambiamenti impreveduti, sembrano parlare le nuove teorie evolutive dal campo della biologia, dove si è scoperto che una parte di DNA ridondante che non ha valore informativo immediato, mantiene una riserva di variabilità per l'evoluzione futura (si dà un'organizzazione duale in cui scopi di breve termine e lungo termine si integrano, vedi Ceruti, 2018). Raccogliere dati sia sui risultati attesi che non attesi

presso i destinatari delle azioni di AP e osservazioni sugli apprendimenti delle organizzazioni coinvolte, Università e partner sul territorio, può riconoscere e favorirne la creatività generando sistemi di AP che sono più della somma delle parti (Barnett, 2000).

5. Valore aggiunto per i beneficiari

Il valore aggiunto è un concetto estremamente complesso da quantificare e misurare e per questo motivo suggeriamo - negli esempi oggetto di queste riflessioni - di fare delle scelte di "campo", ovvero di valutare con particolare attenzione quelle azioni in grado di far emergere risultati evidenti e trasparenti di terza missione che abbiano saputo dialogare con bisogni e necessità di diverse categorie di beneficiari, non solo quindi in termini di numerosità, ma soprattutto di cambiamento generato dall'iniziativa di AP in un'ottica pluralista e inclusiva e che abbia caratterizzato sia il metodo/processo di erogazione e implementazione dell'azione sia i risultati ottenuti.

Anche il concetto di beneficiario merita un approfondimento. Appare infatti possibile distinguere tra i destinatari diretti (intended addressees) di un'iniziativa (es. i dipendenti/collaboratori del soggetto partner dell'università) e i beneficiari, termine più ampio che può includere, ad esempio, anche le persone che godranno di un miglior prodotto o servizio grazie al miglioramento professionale generato dall'azione formativa nei destinatari diretti. Oppure i dirigenti o i sottoposti dei destinatari diretti, che godranno di migliore organizzazione del lavoro, di relazioni professionali migliorate, di performance lavorative più coerenti con la missione dell'Ente. Questa distinzione aiuta a riflettere su come anche il modo di considerare i destinatari e le organizzazioni "terze" coinvolte nelle azioni di AP veicola dei messaggi, crea una metacomunicazione sui valori, sui significati, attraverso il riconoscimento della diversità di saperi e competenze radicate in specifici contesti, esperienze e storie di vita.

6. Esempi di domande di valutazione

Qui di seguito si riportano alcuni esempi di domande di valutazione che possono essere utilizzate dalle Università per comprendere gli impatti che le iniziative svolte in collaborazione/coprogettazione con terzi possono generare in una logica di sistema.

1. *A quali bisogni rispondono le iniziative di FP?*

Sono state svolte analisi preliminari dei bisogni? Se sì in quale forma? (indagine diretta, interviste agli stakeholder, tavoli di partenariato, richieste di aziende o associazioni, risposte a bandi con bisogni già identificati, altro). Se non sono state svolte indagini preliminari (i bisogni sono quindi impliciti o presupposti), si suggerisce di definire operativamente il bisogno/i bisogni di AP cui l'iniziativa risponde e le modalità con cui è stato registrato.

2. *Come è stata effettuata la progettazione, gestione e valutazione dell'intervento?*

Sono state svolte sessioni di progettazione congiunta tra i partner? E con soggetti vicini ai destinatari? Qual è il grado di coinvolgimento dei partner Università ed enti terzi nella gestione dell'intervento? Con quali strumenti è stato gestito (governance e comunicazione interna)? È stato possibile cambiare in corso d'opera la progettazione in base ai riscontri dell'azione sul campo?

Come è stata pensata la valutazione dell'attività formativa? Monitoraggio e valutazione, qualitativo e quantitativo, discussione e confronto dei dati tra i partner, specifico apporto dell'Università... qual è stato l'approccio prescelto?

3. Le iniziative di FP a quali utenti si sono rivolte principalmente?

Come e da chi sono stati individuati i Soggetti esterni? Si sono proposti direttamente all'università o li ha intercettati l'università stessa? Da chi sono rilevati e monitorati i risultati di apprendimento e con quali modalità che possano valorizzare il partenariato? Come pure gli impatti? Sono stati presi in considerazione i cambiamenti organizzativi e di sistema generati dall'attività formativa?

Qual è il rapporto tra il bisogno rilevato nell'ambito del partenariato e la soluzione formativa scelta? E la soluzione organizzativa e didattica scelta?

4. Quali sono gli aspetti qualificanti dell'apporto dell'Ateneo in iniziative svolte in partenariato con altri?

Qual è stato il contributo specifico dell'università nell'ambito del partenariato (scientifico, progettuale, didattico, valutativo, altro)? Quali attori interni all'Ateneo sono stati coinvolti e quali figure si sono dimostrate particolarmente adeguate allo sviluppo del partenariato? Quali professionalità e funzioni del partner esterno sono state coinvolte e hanno dato un apporto significativo all'attività formativa?

Quali aspetti della relazione col partner esterno sono stati di difficile gestione per l'Ateneo? Quali problemi e quali soluzioni adottate?

7. Conclusioni

Abbiamo sostenuto che il grado di coinvolgimento dei soggetti terzi nella progettazione, gestione e valutazione dell'attività di Formazione Permanente di una università sia un elemento fondamentale per valutare sia l'attività in sé stessa, sia l'attività nell'ambito della Terza Missione dell'Ateneo.

Vale a dire, siamo persuasi che il passaggio da "committente" a "partner" sia il valore aggiunto nella progettazione, gestione e valutazione dell'attività formativa "conto terzi" perché produce maggiore profondità nell'analisi dei bisogni formativi espliciti e impliciti, coinvolge il soggetto esterno nell'organizzazione didattica e nella valutazione di processo e di risultato. Ma soprattutto produce impatti più forti e cambiamenti duraturi nel tempo. Infine, non ultimo risultato "inatteso" e non programmato, può provocare cambiamenti e miglioramenti interni all'Ateneo stesso, sia perché apre nuove piste di ricerca, sia perché fa reperire *expertise* professionali che possono portare valore aggiunto alla conoscenza del contesto da parte dell'università.

Certamente non mancano difficoltà in questa relazione, a partire dai diversi linguaggi e punti di vista rispetto al tema in questione, ma siamo convinti che questa strategia di partenariato sia una strategia vincente per tutti i soggetti coinvolti.

Note

¹ Gaia del Negro, Segretaria Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente.

² Franco Brambilla, Tesoriere Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2023). *Bando Valutazione della Qualità della Ricerca 2020-2024 (VQR 2020-2024)*. Disponibile in: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/10/Bando-VQR-2020-2024_31ottobre.pdf [18 dicembre 2023].
- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1976.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (eds) (1985b). *La sfida della complessità. 2nd edn*. Milano: Bruno Mondadori, 2007.

- Brisolara, S., Seigart, D., & SenGupta, S. (Eds.) (2014). *Feminist evaluation and research: Theory and practice*. New York: The Guilford Press.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Documento sulle modalità di valutazione dei casi studio Gruppo di Esperti della Valutazione Interdisciplinare Impatto/ Terza Missione GEV Interdisciplinare, ANVUR, 2021. Disponibile in: <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/02/Documento-GEV-TM.pdf> [18 dicembre 2023].
- Euli, E. (2004). *I dilemmi (diletti) del gioco. Manuale di training*. Bari: Edizioni La Meridiana.
- Legge 28 giugno 2012, n. 92. Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. (12G0115) (GU Serie Generale n.153 del 03-07-2012 - Suppl. Ordinario n. 136). Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg> [18 dicembre 2023].
- Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale SUA-TM/IS per le Università, ANVUR, 2018. Disponibile in: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/11/SUA-TM_Lineeguida.pdf [18 dicembre 2023].
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: FrancoAngeli.
- Patton, M. Q. (2017). *Principles Focused Evaluation: The guide*. New York: The Guilford Press.
- Podems, D. (2018). 'Making feminist evaluation practical'. *eVALUation Matters. A Quarterly Knowledge Publication on Development Evaluation, Fourth Quarter 2018*, IDEV Independent Development Evaluation African Development Bank.

L'esercizio della valutazione della Terza Missione come strumento di apprendimento trasformativo per le Università*

Giovanna Del Gobbo¹, Roberta Piazza², Maria Grazia Simone³

Keywords

Valutazione, Apprendimento permanente, Trasformazione, Cultura della qualità, Cultura organizzativa

Abstract

Il contributo intende problematizzare la dimensione trasversale dell'apprendimento permanente, esplicitando la componente formativa, incorporata nei processi di erogazione e valutazione delle attività di terza missione, per il miglioramento delle performance delle Università. Il ruolo della RUIAP è valorizzato per la sua funzione di "spinta" verso processi di apprendimento trasformativo per gli Atenei. La dimensione di laboratorio continuo per lo sviluppo di una cultura all'interno delle Università capace di leggere i bisogni di apprendimento permanente della società si intreccia con lo sviluppo della cultura della qualità e della cultura organizzativa individuando nella Terza Missione il quadro di riferimento che consente di dare significatività a una serie di attività e di progetti. La componente valutativa può, in tal senso, configurarsi come azione "educativa" capace di indurre un cambiamento nelle capacità degli Atenei di rispondere alle sfide dell'apprendimento permanente.

1. Introduzione

La valutazione dell'Apprendimento Permanente, nel più ampio ambito delle attività di Terza Missione può diventare occasione di miglioramento e crescita non solamente per i processi di qualità dell'Ateneo, ma anche del personale stesso che, all'interno delle strutture universitarie, vi adempie. Poter cogliere le potenzialità dei processi di valutazione per lo sviluppo delle conoscenze e competenze necessarie al sistema universitario per migliorare la qualità dell'offerta di beni, servizi, programmi che le Università sono chiamate a svolgere come loro Terza Missione, è una prospettiva di lettura da percorrere.

Il riconoscimento della "funzione formativa dei processi di valutazione" attraversa sicuramente le linee guida per la Terza Missione predisposte dal gruppo di lavoro RUIAP. L'obiettivo non è solo offrire indicazioni per un adeguamento dei processi di qualità richiesti da ANVUR, quanto la possibilità che questi stessi processi funzionino come catalizzatori di una riflessione più ampia e sostanziale sull'impatto che le azioni di apprendimento sviluppate dalle Università nell'ambito della Terza Missione possono avere come risposta ai bisogni di conoscenza emergenti.

Gli aspetti formativi dei processi di compliance innescati richiedono ancora una riflessione: esplicitare la "dimensione educativa" della valutazione delle azioni di apprendimento permanente nel quadro della Terza Missione, può svolgere una funzione di orientamento al cambiamento, favorendo una maggiore consapevolezza dello scopo, della capacità strategica, delle opportunità di riprogettazione, di considerazione dei potenziali effetti che le attività di apprendimento permanente possono generare a livello sociale.

2. Il ruolo della RUIAP nel favorire i processi di apprendimento trasformativo nelle Università

La RUIAP costituisce una risorsa strategica, per l'intero sistema universitario italiano, in quanto laboratorio continuo per lo sviluppo di una cultura diffusa dell'apprendimento permanente nello spazio europeo dell'istruzione superiore.

All'interno dell'incubatore di idee, di buone prassi, di servizi, di orientamenti teorici e di criteri operativi che la RUIAP intende rappresentare, si viene a creare uno spazio di condivisione di esperienze e di socializzazione, di progettazione, di valutazione, di sviluppo di criteri e di indicatori perché ciascun ateneo possa riconoscere, progettare e valutare le proprie attività e gestirne consapevolmente l'impatto sociale in quanto esercizio di Terza Missione.

Se valutare ed autovalutarsi costituisce un compito che gli enti nazionali di valutazione del sistema universitario, oramai da diverso tempo, impongono al singolo ateneo, la sfida è di farlo non per obbedire ad un adempimento burocratico, ma come occasione di apprendimento, ossia di riflessione critica e partecipata, tra tutti gli stakeholders per una crescita ed uno sviluppo qualitativo di servizi, programmi, risorse, anche umane, che sono il fulcro delle azioni di Terza Missione.

Tra le numerose sfumature di significato proprie del termine apprendimento (esperienziale, riflessivo, incidentale, collaborativo, significativo, ecc.), quella di "trasformativo" appare la più idonea, in questa sede, a definire quanto si produce all'interno della RUIAP quando i rappresentanti e i delegati dei vari atenei si incontrano, si confrontano, dialogano, lavorano, costruiscono reti di significato, attivano percorsi critico-riflessivi e generano momenti di confronto scientifico.

Secondo il pensiero di J. Mezirow (2003), l'apprendimento trasformativo deriva dalla capacità di pensare, di ragionare, di riflettere per riformulare quadri di significato tradizionalmente in uso in ogni contesto (sia esso formale, non formale o informale), e in ogni situazione (anche se connotata da criticità), riprogettando la prassi.

L'apprendimento trasformativo, nella visione di questo studioso, è di tipo costruttivista e scaturisce dalla modificazione delle prospettive di significato, da un sostanziale cambiamento di punti di vista, ossia dalla capacità di "prendere consapevolezza, attraverso la riflessione e la critica, dei presupposti specifici su cui si basa una prospettiva di significato distorta o incompleta, e nel trasformarla attraverso una riorganizzazione di significato" (Mezirow, 2003, p. 96).

Si genera apprendimento trasformativo quando, a partire da un evento concreto, si va a ricostruire l'esperienza compiuta e la si interpreta come guida e modello d'azione per il futuro. La situazione vissuta viene ad essere considerata in termini fortemente dialettici, al fine di ricavarne informazioni e significati da utilizzare in vista della progettazione di piste di intervento future.

L'apprendimento trasformativo si oppone alle logiche lineari del pensiero e, anche se incappa nell'imprevisto, è in grado di utilizzarlo a suo vantaggio, imparando da esso.

Il processo che conduce all'innescarsi dell'apprendimento trasformativo inizia quando ci si predispone a cambiare, ossia quanto si raccolgono motivi per dubitare delle asserzioni in precedenza condivise e si mettono in atto procedure cognitive e motivazionali per continuare ad apprendere (Chiosso, 2009).

La trasformazione non è frutto di spontaneità, ma l'esito di un cammino di autoanalisi, di autovalutazione, di confronto con gli altri, di negoziazione di punti di vista, di acquisizione di nuove prospettive all'interno di un contesto ambientale stimolante, orientato da traiettorie di sviluppo nella direzione della qualità.

Da ogni situazione di apprendimento poi, inevitabilmente, vanno a scaturire occasioni per predisporre al cambiamento (Simone, 2022), personale o organizzativo, mediante la capacità di rileggere, di rimodulare, di ripro-

gettare in un processo continuo al cui centro non c'è soltanto l'organizzazione, ma rimane sempre la persona: i suoi bisogni, le sue attese, la sua progettualità, la sua storia, il suo destino.

Occasioni di apprendimento trasformativo, in ambito RUIAP, si sono generate, nell'ultimo anno, in numerose occasioni: all'interno dei laboratori itineranti di supporto e di approfondimento, per il personale amministrativo; nel processo di costruzione partecipata delle Linee Guida; nella capacità di questo organismo di porsi come osservatorio permanente sulle università e sui loro rapporti col territorio; nel suo essere luogo aperto di incontro con la diversità e di valorizzazione delle reciproche differenze.

3. Impatto dell'apprendimento permanente e della TM sul nuovo ruolo delle Università

Le università sono ormai attori chiave nella promozione dell'apprendimento permanente, considerata la loro capacità di sostenere lo sviluppo di conoscenze e competenze e di mobilitare risorse educative in grado di raggiungere tutti i soggetti e non solo gli studenti tradizionali (Atchoarena, 2021). Ciò significa per le istituzioni di istruzione superiore la necessità di focalizzarsi essenzialmente su due obiettivi: sostenere, attraverso la revisione della propria *mission*, la capacità degli studenti di continuare ad apprendere per tutta la vita (Niu & Liu, 2021); contribuire a garantire opportunità di apprendimento permanente per tutti (Obiettivo 4).

Tuttavia, 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. Se ormai la nozione di apprendimento permanente costituisce un principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto di apprendimento (UNESCO, 2020), l'Università non sembra ancora certa del ruolo che le compete e tradisce il permanere di resistenze, di lentezze, di ambiguità (Piazza & Rizzari, 2021). Eppure, 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 esponenziale degli immatricolati (da 32,6 milioni di iscritti nel 1970 ai 99,9 milioni del 2000) (Calderon 2018), così come 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. Grazie al supporto offerto dalla tecnologia, si sta delineando uno scenario nel quale le persone possono gestire autonomamente il loro apprendimento e la loro formazione, scegliendo dalle possibili opzioni offerte on line: l'apprendimento *fai-da-te* diventerà ancora più diffuso, con il crescere della richiesta di apprendimento permanente. Nel Report di Pearson del 2019 lo scenario che si profila è quello del superamento della carriera tradizionale e lineare propria della formazione accademica tradizionale. Gli studenti modelleranno i percorsi formativi in base alle loro esigenze, soprattutto in funzione del mondo del lavoro, il che potrebbe determinare l'affermarsi di percorsi diversificati e dell'apprendimento *bite-sized*. Se molti studenti in tutto il mondo avvertono che l'istruzione superiore non li prepara al lavoro, è troppo costosa o non facilmente accessibile, l'università dovrebbe interrogarsi sul suo futuro e sulla sua sopravvivenza, considerata la convinzione diffusa che sia possibile lavorare senza una laurea, grazie a percorsi alternativi, e soprattutto grazie alla formazione professionale e continua.

Oltre ai cambiamenti legati ai progressi tecnologici e del mondo del lavoro, le sfide per le università provengono dalla consapevolezza delle forti disuguaglianze nell'accesso all'educazione e alla formazione, soprattutto per le fasce svantaggiate. Emerse a livello mondiale in tutta la loro drammaticità, a seguito di diffusione della pandemia COVID-19 nel 2020 (UNESCO, 2021), tali disuguaglianze richiedono alle università - in quanto istituzioni capaci di contribuire al benessere locale - di ripensare all'apporto da offrire alla società, anche attraverso attività di apprendimento permanente rivolte alle comunità e progettate sulle reali necessità degli studenti. Ampliare l'accesso non significa solo accrescere il numero degli iscritti, ma assicurare che tutti gli studenti (so-

prattutto quelli con uno status socioeconomico fragile) abbiano il diritto ad ottenere un'educazione di qualità (Calvano & Piazza, 2022). La digitalizzazione dell'apprendimento, il coinvolgimento della comunità nell'erogazione dell'offerta formativa e la progressiva diversificazione dei corsi adattati alle richieste dagli studenti non tradizionali (Yang, Schneller & Roche, 2015), soprattutto gli adulti che desiderano riprendere gli studi o acquisire nuove conoscenze e competenze, sono dimensioni interconnesse che definiscono la missione di apprendimento permanente delle università.

Come indicato nelle strategie internazionali, europee e nazionali in materia di formazione, lavoro ed occupazione degli ultimi venti anni, promuovere l'AP significa 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. Fronteggiare tali richieste 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, che oltrepassano le missioni della ricerca e della didattica. Far fronte a queste sfide significa non tanto offrire un'ampia gamma di opzioni di apprendimento, ma, soprattutto, arricchire la mission universitaria e sottoporre a un costante processo di valutazione e monitoraggio le strategie e le attività di apprendimento permanente, come, peraltro, richiesto dall'ANVUR. La sfida del monitoraggio e della valutazione delle attività di apprendimento permanente, lungi dall'essere un puro adempimento formale, va letta come un'occasione per gli Atenei. Se valutare fornisce una visione chiara dei punti di forza e delle aree di miglioramento all'interno dell'organizzazione universitaria, l'adozione di un approccio sistematico al monitoraggio e alla valutazione contribuisce a promuovere una cultura organizzativa incentrata sulla qualità. Tale esercizio può offrire agli Atenei l'opportunità di determinare processi di apprendimento dell'organizzazione, capaci, a loro volta, di generare la trasformazione richiesta dalla società.

4. L'esercizio della valutazione della Terza Missione come strumento di apprendimento organizzativo

Processi di monitoraggio e valutazione possono sicuramente contribuire a promuovere una cultura organizzativa incentrata sulla qualità. La correlazione tra organizzazione e qualità consente di sottolineare una connotazione della qualità come insieme condiviso di valori, norme, artefatti e richiama la responsabilità collettiva di tutti i membri di un'istituzione (EUA, 2006). Parlare di cultura della qualità implica una correlazione con il costruito di cultura organizzativa e comporta la necessità di garantire una condivisione dal basso, diffusa e caratterizzante degli atteggiamenti e dei comportamenti che rendono possibile, di fatto, la stessa assicurazione della qualità.

È ipotizzabile che la promozione di una cultura della qualità possa essere sostenuta sostenendo processi di *sense making* e comprensione del sistema universitario complessivo, favorendo l'accesso critico e l'interpretazione dei prodotti, delle norme e delle procedure con cui la specifica comunità sociale e culturale realizza le proprie pratiche e risolve i problemi. La cultura richiede essere "appresa", fatta propria per poter operare in maniera costruttiva, efficace e consapevole: risulta, tuttavia, trattare valori, norme, artefatti e consapevolezza come contenuti di un percorso di formazione, separato da quanto si apprende all'interno del contesto lavorativo. Si tratta piuttosto di apprendimenti incorporati nelle diverse attività e generati dai contesti operativi stessi (Del Gobbo, 2022).

Se si considera la ricerca sull'apprendimento sul posto di lavoro e sulle pratiche di apprendimento e sviluppo nelle organizzazioni non accademiche, è evidente l'importanza che possono assumere forme di progettualità educativa nello svolgimento del lavoro, capaci di trasformare l'apprendimento informale degli individui in pro-

cessi di gestione intenzionale e di auto-gestione consapevole dell'apprendimento derivante dall'esperienza (Federighi, 2009, 2018; Torlone, 2021). Questi approcci, se alimentati e sostenuti attraverso adeguati dispositivi educativi, possono esprimere un potenziale formativo elevato su cui far leva, non solo per raggiungere docenti che non partecipano a eventi formalizzati, ma anche per fornire risposte a bisogni formativi multipli e differenziati emergenti nei processi di costruzione di una professionalità del personale universitario in progressiva articolazione proprio per rispondere adeguatamente alle sfide che i precedenti paragrafi hanno prefigurato.

I processi di assicurazione della qualità possono rappresentare importanti occasioni e opportunità di apprendimento per il personale accademico che vi è coinvolto. Tuttavia, mentre l'implementazione dei processi di *external quality assurance* ha visto un consolidamento nell'arco degli ultimi quindici anni, lo sviluppo di sistemi interni di valutazione e assicurazione della qualità risulta più lento e meno consistente. I sistemi interni di controllo qualità, come già accennato (§2), sono stati a lungo considerati prioritariamente come elaborazione di rapporti di autovalutazione per la revisione esterna ed è stato sottovalutato il necessario impegno e il coinvolgimento della comunità educativa. Il riconoscimento previsto per il rispetto e la conformità dei processi istituzionali ai requisiti esterni formali, ha portato, inoltre, alla percezione dei processi interni di valutazione della qualità come adempimenti burocratici (Curaj, Matei, Pricopie, Salmi, & Scott, 2015).

Di conseguenza la funzione dei dispositivi di autovalutazione a sostegno del cambiamento e dell'innovazione, si è indebolita e la valenza trasformativa del processo ha dimostrato il rischio di connotarsi negativamente, favorendo lo sviluppo di meccanismi di resistenza. I dispositivi interni di QA invece di costituire un "contenitore di accumulo di conoscenza organizzativa" (Torlone, 2018) hanno finito per rappresentare un potenziale fattore di ostacolo all'instaurarsi di una cultura della qualità e alla trasformazione del sistema di alta formazione. I dispositivi di valutazione di qualità possono essere interpretati come chiavi di lettura e rappresentazione della complessità dei sistemi educativi, consentendo l'analisi delle loro componenti e del loro funzionamento, determinando nel contempo l'apprendimento e la trasformazione del sistema stesso. La qualità, invece può contribuire all'attribuzione di senso già richiamata e configurarsi come dispositivo formativo capace di esprimere un potenziale educativo "embedded" coinvolgendo la pluralità degli attori del sistema.

Questo approccio richiede sinergie tra strategie top-down e bottom-up: forme di valorizzazione di reti e di comunità accademiche, anche attraverso il coinvolgimento e la collaborazione con stakeholder esterni, sono azioni a cui sono stati riconosciuti effetti positivi (Szyszczak, 2011).

A livello nazionale un'operazione di questo tipo è rintracciabile proprio all'interno del processo attivato dai Gruppi di lavoro RUIAP il cui operato ha previsto e realizzato due processi complementari per lo sviluppo delle Linee Guida. Infatti una prima impostazione è stata gestita all'interno del Gruppo a partire dalle indicazioni normative di ANVUR, seguendo un processo interpretativo/applicativo di tipo top-down. La fase di elaborazione e rielaborazione ha visto la collaborazione tra soggetti esperti rappresentativi non solo del Gruppo di lavoro, ma anche della pluralità delle comunità accademiche aderenti a RUIAP: attraverso un processo bottom-up è stato dato spazio e rispondenza alle esperienze in atto, alimentando e valorizzando il confronto tra le diverse interpretazioni esistenti.

La proposta, ponendosi in coerenza con il sistema AVA, risponde complessivamente ad un approccio pragmatico della qualità, che vede la valutazione come forma di gestione delle procedure organizzative per garantire il raggiungimento di standard definiti: in un quadro di tipo *decision-based*, la valutazione assume un ruolo di supporto per i decisori. L'approccio bottom-up legato al processo con cui ha operato il gruppo di lavoro si inquadra invece più in una prospettiva costruttivista della valutazione, finalizzata a comprendere, piuttosto che "misurare" quanto è oggetto di valutazione. In questo senso i processi attivabili dalla Linee Guida sembrano

poter rispondere ad una esigenza di comprensione fenomenologica dei significati emergenti dalle comunità accademiche interessate. È una valutazione dal valore educativo di tipo processuale: la valutazione è interpretabile e negoziabile e si caratterizza anche come regolazione cognitiva e metacognitiva della qualità degli apprendimenti dei sistemi organizzativi.

È in particolare nella prospettiva costruttivista, insita nel processo, che si individua il potenziale formativo dell'esperienza per le comunità accademiche interessate al fine dello sviluppo di una cultura della qualità, capace di gestire criticamente e responsabilmente dispositivi di *internal quality assurance*.

Note

* Le Autrici hanno progettato congiuntamente il disegno complessivo del contributo. Per quanto riguarda la stesura, G. Del Gobbo ha scritto i paragrafi 1 e 4, M. G. Simone il paragrafo 2, R. Piazza il paragrafo 3.

¹ Giovanna Del Gobbo, Professoressa ordinaria di Pedagogia Sperimentale, Università degli Studi di Firenze.

² Roberta Piazza, Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Catania.

³ Maria Grazia Simone, Professoressa associata di Didattica, Università eCampus, Novedrate (Como).

⁴ 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 (Shah, 2019).

⁵ Il sondaggio della Pearson, condotto nel maggio 2019, è stato completato da 11.083 persone di età compresa tra 16 e 70 anni in 19 paesi nel mondo. Disponibile in: https://www.pearson.com/en-au/media/2514267/pearson_global_learner_survey_2019.pdf.

Riferimenti bibliografici

- Atchoarena, D. (2021). Universities as Lifelong Learning Institutions: A New Frontier for Higher Education?, in H. van't Land (Ed), *The Promise of Higher Education*. Cham: Springer.
- Calderon, A. J. (2018). *Massification of higher education revisited, Analytics & Insights*. RMIT: Melbourne, Australia.
- Calvano, G., & Piazza, R. (2022). Formazione continua e apprendimento permanente nelle Università italiane. Un'indagine esplorativa. *CQIIA Rivista*, 37, 125-148.
- Chiosso, G. (2009). *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*. Mondadori: Milano.
- Curaj, A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., & Scott P. (eds.). (2015). *The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies*. Cham: Springer.
- Del Gobbo, G. (2022). Apprendimento incorporato nei luoghi di lavoro: traiettorie di sviluppo professionale nell'alta formazione. In P. Ricchiardi E. Torre R. Trincherò. *Percorsi di ricerca didattica e docimologica. Processi e linguaggi dell'apprendimento*, 199-216. Milano: FrancoAngeli.
- EUA, (2006). *Quality culture in European universities: A bottom-up approach: Report on the three rounds of the quality culture project 2002-2006*. Brussels: European University Association.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina.
- Niu, S. X., & Liu, H. (2021), *Strategies and challenges in promoting lifelong learning in higher education - the case of China*, UNESCO Publication, 2021. Disponibile in: <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/strategies-and-challenges-promoting-lifelong-learning-higher-education-case-china> [13/012024].
- Piazza, R. (2013). *Learning City: Aspirazioni e Ideali per le Città del Benessere*. Roma: Aracne.
- Piazza, R., & Rizzari, S. (2021). A che punto siamo con l'apprendimento permanente? *Formazione, Lavoro, Persona*, 33, 27-43.
- Simone, M. G. (2022). *Cambiamenti. Sfide e compiti educativi*. Milano: F. Angeli.

- Szyszczyk, E. (2011). Soft law and safe havens. In U. Neergaard, E. Szyszczyk, J. W. van de Gronden & M. Krajewski (eds.), *Social services of general interest in the EU*, 317-346. Berlin: Springer Verlag.
- Torlone, F. (2018), La qualità educativa nei luoghi di lavoro, in P. Federighi (ed.), *Educazione in età adulta: Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, 239-260. Firenze: FUP.
- UNESCO (2017). *UNESCO moving forward the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponibile in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785> [13/01/2024].
- UNESCO (2020). *Embracing a culture of lifelong learning: contribution to the Futures of Education initiative* UNESCO Publication 2020. Disponibile in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112> [13/01/2024].
- UNESCO (2021). *COVID-19: reopening and reimagining universities, survey on higher education through the UNESCO National Commissions*, UNESCO Publication, 2021. Disponibile in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174> [13/01/2024].
- Yang, J., Schneller, C., & Roche, S. (2015), *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. UIL, Hamburg, Germany.

Elevare l'apprendimento attraverso l'Hackathon. Un'innovativa prospettiva educativa

Valentina Berardinetti¹, Martina Rossi², Giusi Antonia Toto³

Keywords

Terza missione universitaria,
Hackathon, Competenze trasversali,
Innovazione pedagogica

Abstract

Il presente contributo esplora le dinamiche e le prospettive educative offerte da eventi innovativi come hackathon e bootcamp nell'ambito della terza missione universitaria. Si mette in evidenza il ruolo cruciale di tali eventi nell'incoraggiare la collaborazione interdisciplinare, lo sviluppo di competenze pratiche e la promozione di un apprendimento significativo. Inoltre, vengono esplorate le sinergie tra l'approccio hands-on offerto da hackathon e bootcamp e gli obiettivi della terza missione universitaria, sottolineando come queste iniziative possano svolgere un ruolo chiave nel collegare l'università al contesto socio-economico circostante. L'articolo contribuisce, inoltre, alla comprensione delle potenzialità pedagogiche di eventi non convenzionali, offrendo spunti di riflessione per educatori, responsabili accademici e professionisti del settore.

1. Introduzione

Le università, luoghi storicamente deputati alla ricerca e all'insegnamento, hanno iniziato a riconoscere e valorizzare un terzo pilastro della loro offerta formativa, noto come "Terza Missione", che si concentra sull'impatto delle istituzioni accademiche sulle comunità circostanti e sulla società nel suo complesso. Uno degli aspetti più rilevanti della Terza Missione, infatti, è la promozione dell'apprendimento permanente degli adulti.

Abbracciando una vasta gamma di attività, la Terza Missione dell'Università include la diffusione della conoscenza, attraverso l'utilizzo di metodologie didattiche innovative e momenti di scambio oltre l'aula, la collaborazione con il settore industriale e l'impatto sociale. Coinvolge anche progetti di trasferimento tecnologico, consulenza aziendale, supporto all'imprenditorialità e iniziative di coinvolgimento della comunità. Questo approccio più ampio mira a trasformare le università da meri centri accademici a punti focali per lo sviluppo sociale ed economico e per lo sviluppo negli studenti di quelle *life skills* necessarie nella vita di ogni giorno (Calvano & Piazza, 2022).

L'apprendimento permanente è diventato un concetto chiave nell'era moderna, poiché le persone devono continuare a imparare e adattarsi a nuove sfide in un mondo in continua e repentina evoluzione. Le università, attraverso la Terza Missione, possono svolgere un ruolo cruciale nell'incoraggiare e facilitare questo tipo di apprendimento, specialmente tra gli adulti.

Offrendo programmi di formazione continua, corsi di aggiornamento professionale, *workshop* e seminari, le università possono aiutare gli adulti a rimanere competitivi sul mercato del lavoro in rapido cambiamento.

Un altro aspetto cruciale della Terza Missione è la promozione dell'inclusione sociale attraverso l'istruzione continua. Le università possono raggiungere gruppi svantaggiati o sottorappresentati, offrendo opportunità di apprendimento che altrimenti potrebbero non essere accessibili a causa di vincoli finanziari o sociali. Questo può includere programmi di alfabetizzazione digitale, corsi di lingua per immigrati o progetti di riqualificazione per lavoratori in transizione (Cilona, 2021).

Facendo leva sulle loro reti e risorse, le stesse possono svolgere ancora un ruolo fondamentale nel ridurre le disparità educative e nell'offrire opportunità di apprendimento a chiunque ne abbia bisogno, contribuendo così alla costruzione di una società più inclusiva e equa.

Nonostante il grande potenziale della Terza Missione nell'ambito dell'apprendimento permanente e degli adulti, ci sono diverse sfide da affrontare. Una di queste è rappresentata dalla necessità di adeguare i programmi educativi offerti alle esigenze specifiche dei destinatari giovani e adulti, garantendo flessibilità, praticità e rilevanza. L'utilizzo di tecnologie innovative, la creazione di partenariati con organizzazioni esterne, la progettazione di politiche di supporto possono contribuire ad affrontare tali sfide anche attraverso la creazione di momenti di formazione e informazione come gli *hackathon* e i *bootcamp*.

2. Verso nuove strategie educative

Il termine "*hackathon*" è un neologismo derivato dall'unione delle parole "*hack*", suffisso utilizzato per indicare un trucco in generale o più nel dettaglio colui che è in grado di trovare scorciatoie e ottime soluzioni informatiche, e "*marathon*", termine che con il suo richiamo al suffisso greco "*athlon*", indica la gara in senso sportivo, la maratona appunto. Dunque, si tratta di un evento dal vivo, della durata di uno o più giorni, che ricalca in parte il concetto di un *design-sprint*, il cui scopo principale è quello di fornire informazioni e formare i partecipanti, promuovendo la collaborazione intensiva e dinamica all'interno di un gruppo di lavoro, composto da individui dotati di abilità diverse (sviluppatori di software, programmatori, grafici, ingegneri e imprenditori), i quali si impegnano sinergicamente per generare soluzioni creative ed economiche a sfide complesse precedentemente annunciati tramite una call to action.

Il ritmo incalzante degli *hackathon* spesso evoca un'atmosfera di lavoro incessante che può protrarsi senza sosta dal giorno alla notte.

L'abitudine consolidata e funzionale per il successo degli *hackathon* consiste nell'avviare l'evento con la presentazione del programma e degli obiettivi della sfida o della ricerca in questione. Intorno a questo tema, vengono poi tenuti speech motivazionali che puntano a promuovere la riflessione e leggere la tematica da diverse prospettive. I partecipanti, stimolati da tali interventi, sono invitati a esprimere la propria creatività e a elaborare idee che, se opportunamente sviluppate, potrebbero offrire soluzioni funzionali alla domanda oggetto della sfida (Alamari, Alabdulkarim & Al-Wabil, 2019).

Le idee più convincenti portano alla formazione spontanea di squadre, le quali si compongono in base agli interessi e alle competenze dei membri. Solitamente, una squadra è composta da 4-5 persone, tra cui almeno un programmatore per la scrittura del codice e un grafico per la realizzazione di loghi e presentazioni visive. È prassi comune mettere a disposizione delle squadre dei mentori esperti, i quali offrono supporto nei rispettivi ambiti di competenza.

Gli *hackathon* che coinvolgono gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado spesso mettono in luce le abilità dei partecipanti, mentre quelli con studenti universitari e adulti sembrano presentare un ventaglio più ampio di competenze lavorative specialistiche.

Durante l'evento, agli speech motivazionali si susseguono lunghe ore di lavoro intervallate da momenti ricreativi e di intrattenimento. Le ultime ore, invece, sono generalmente riservate alla presentazione dei progetti, alla valutazione e alla proclamazione dei vincitori. Nei meeting che durano 24 ore o più, soprattutto quelli di natura competitiva, i partecipanti possono consumare pasti direttamente ai loro tavoli di lavoro, con menù vari e bevande energetiche. Spesso, il pernottamento avviene nella stessa sede dell'*hackathon*.

Il risultato finale di questo sforzo collettivo è un progetto presentato davanti a una giuria, formata da esperti del settore e rappresentanti delle istituzioni del territorio, che andranno a valutare ed eventualmente premiare il progetto, accompagnato da un prototipo che viene valutato in base alla sua innovatività, funzionalità e coerenza con il problema presentato. La valutazione si basa sull'adattabilità, la concentrazione e l'abilità nel produrre una soluzione innovativa entro i limiti temporali assegnati.

Queste competizioni, organizzate da diverse entità come scuole, università, associazioni culturali e aziende, spaziano da iniziative strettamente informatiche a contest che abbracciano ambiti più ampi, quali cultura, cibo, scienze, intelligenza artificiale, sport e benessere, bullismo e cyberbullismo tra gli altri. Non solo mirano alla creazione di soluzioni tecnologiche innovative, ma fungono anche da trampolino di lancio per lo sviluppo di quelle competenze trasversali oggi sempre più richieste nei diversi contesti sociali e lavorativi. Coinvolgono i partecipanti in un processo educativo che permette loro di familiarizzare con le nuove tecnologie, apprendere il lavoro di squadra, comunicare in pubblico e costruire reti professionali con gli enti del territorio (Toto, Peconio & Rossi, 2023).

Gli *hackathon* sono considerati proficui non solo per i partecipanti, ma anche per gli organizzatori, i cittadini, le amministrazioni locali e gli sponsor: gli organizzatori vedono in questi eventi un'opportunità per migliorare, ad esempio, il proprio software, testare nuove funzionalità e promuovere l'innovazione, ampliare il personale e le rispettive abilità e competenze; le amministrazioni locali trovano negli *hackathon* un modo per creare ecosistemi innovativi e stimolare la manifattura locale; gli sponsor, invece, vedono in questi eventi un'opportunità per aumentare la visibilità del proprio marchio e sostenere l'innovazione (Duhring, 2014).

Oltre alla vittoria di premi, gli *hackathon* offrono un'esperienza formativa arricchente e permanente. Gli individui mettono in gioco la loro creatività e la loro energia nel risolvere i problemi proposti, contribuendo così alla crescita dell'evento e della comunità che lo circonda. Eventi che divengono così terreno fertile per lo sviluppo di abilità cognitive e sociali, nonché per la creazione di un senso di appartenenza e di collaborazione.

Dal punto di vista educativo, gli *hackathon* rappresentano un'opportunità per favorire l'apprendimento attivo, collaborativo e basato sulla risoluzione dei problemi, in cui gli attori coinvolti si confrontano con sfide concrete e lavorano insieme per trovare soluzioni. Questi eventi si allineano a metodologie didattico-educative come il *challenge-based learning*, il *problem-based learning* e il *project-based learning*, con il docente che assume il ruolo di guida e gli allievi che diventano protagonisti attivi del processo educativo, incoraggiando lo sviluppo di competenze chiave e la costruzione di un futuro professionale consapevole. L'integrazione di metodologie simili nelle istituzioni educative può ampliare il coinvolgimento degli attori ed implementare lo sviluppo di *soft skills* e competenze digitali necessarie nel mondo contemporaneo (Kasch, 2022).

A livello mondiale, il contesto pandemico ha certamente incentivato il mondo dell'istruzione a rivoluzionare le proprie pratiche, aprendo così le porte all'innovazione digitale, ma ancora più ad eventi di tale portata, fondamentali per aumentare la motivazione, la concentrazione e un apprendimento significativo, attraverso esperienze di *team building*. Tuttavia, ci sono ancora molte sfide da affrontare nel garantire un accesso equo a queste opportunità formative (Tino & Stefanini, 2021).

Numerosi studi hanno evidenziato il funzionamento e l'applicabilità degli *Hackathon* nei diversi contesti di apprendimento, iniziativa che rappresenta un'opportunità attesa per migliorare le capacità comunicative e il benessere degli studenti e degli adulti (Gama, Zimmerle & Rossi, 2021).

Pensando agli studenti, una volta terminata la scuola superiore, questi si trovano di fronte al mondo del lavoro e all'ambiente universitario. Tuttavia, spesso i discenti non hanno avuto un reale contatto con queste realtà, essendo immersi in un contesto distante dalla vita quotidiana. Pertanto, sarebbe vantaggioso che le istituzioni accademiche adottassero sempre più spesso lo stile degli *hackathon* come strategia di apprendimento. Questo consentirebbe un coinvolgimento più profondo degli studenti e potrebbe favorire la validazione di tali approcci anche nelle scuole (Cwikel & Simhi, 2021).

L'utilizzo degli *hackathon* come strategia educativa è efficace anche e soprattutto nel facilitare l'apprendimento cosiddetto *lifelong learning* in quanto costruisce relazioni con il mondo imprenditoriale e accademico e stimola lo sviluppo delle *soft skills* e delle competenze digitali, tanto importanti al giorno d'oggi (Toto et

al., 2023). Inoltre, gli hackathon, con la loro natura diversificata, sono strumenti preziosi nel promuovere e sostenere l'innovazione, incoraggiare l'apprendimento attivo e collaborativo, stimolare il lavoro di squadra tra discipline diverse, generare nuove idee, migliorare la capacità di valutare la fattibilità di un progetto e, infine, aiutare gli utenti a orientarsi verso la scelta più adatta alle proprie abilità.

Una stimolante e sana competizione, dunque, oltre la quale l'hackathon offre anche l'opportunità di ottenere *open beige* volti a certificare le *skills* di programmazione acquisite, contribuendo a valorizzare il curriculum e ad ampliare le competenze. L'obiettivo è anche quello di spingere i partecipanti a pensare al di là delle soluzioni esistenti, incoraggiando l'innovazione per affrontare problemi reali.

Questo evento non si limita solo a sviluppare competenze tecniche, ma fornisce anche una preziosa occasione per esplorare attività simili a contesti aziendali, aiutando i partecipanti a sviluppare competenze imprenditoriali e a comprendere maggiormente il mondo del lavoro nel quale sono immersi o puntano ad inserirsi.

Coinvolgendo talenti in grado di produrre risultati di alto livello, l'hackathon si propone di risolvere sfide aziendali o accademiche complesse, contribuendo alla creazione di prodotti e soluzioni innovative che migliorino il problema oggetto di discussione. Tuttavia, è importante considerare le limitazioni temporali e di risorse che possono limitare l'esplorazione completa delle problematiche e riconoscere che alcuni partecipanti potrebbero non avere competenze specifiche nella progettazione, specialmente se alle prime esperienze.

Ciò non toglie che l'hackathon sia un'occasione unica che, se ben gestita, può offrire innumerevoli opportunità di crescita personale e professionale, stimolando la creatività, l'innovazione e la collaborazione interdisciplinare.

3. L'esperienza UNIFG

Da tempo ormai l'Università di Foggia, ed in particolare il suo *Learning Science Institute* - centro di ricerca sulle nuove metodologie per una didattica inclusiva e innovativa -, si pone come obiettivo quello di provare a definire nuove strategie didattiche ed educative, in grado di rispondere alle sfide della società contemporanea e incentivare la collaborazione tra scuole, università e terzo settore, nella consapevolezza che il dialogo è la chiave di volta del futuro. Lo stesso laboratorio, infatti, ha sperimentato un modello misto di hackathon, coinvolgendo partecipanti dal quinto anno delle scuole superiori fino agli specializzandi del corso di formazione per le attività di sostegno (TFA) e promuovendo in tal modo lo sviluppo graduale delle competenze e un senso di comunità spontaneo.

In questo panorama, si inseriscono le maratone hackathon, tra le quali spiccano: il "*DigiEduHack*", un evento di portata globale promosso nell'ottobre 2019, che aderiva a un modello europeo per la creazione di un'applicazione a supporto degli studenti nel contesto universitario, e il "*Wellbeethon: la Maratona del Benessere*", seguito dalla versione spin-off "*Bootcamp*", dal "*SurvHackathon. Come affrontare la vita universitaria?*" e dal recente *Bootcamp MAB.LAB* con i suoi workshop e speech motivazionali allestiti da ospiti d'eccezione ed incentrati appunto sul Metodo Analogico del Maestro Camillo, da cui prende il titolo l'evento.

Nel dettaglio, il *DigiEduHack*, avviato nell'ottobre 2019, si ispirava a un formato europeo diffuso a livello internazionale, mirando a sviluppare un'applicazione finalizzata al supporto degli studenti durante il percorso universitario. Il secondo evento, il "*Wellbeethon: la Maratona del Benessere*", è stata una creazione originale del LSI tenutasi nel maggio 2022, in concomitanza con la riapertura in presenza dell'Università di Foggia, nell'ambito del "*Progetto Benessere - Pro.be*", un contesto di promozione attiva di una cultura del benessere, in linea con gli sforzi compiuti dall'Unione Europea e orientata verso un'attenzione più profonda ai bisogni e al miglioramento della qualità della vita.

Il *Wellbeethon*, che ha coinvolto studenti, personale docente e amministrativo dell'Università di Foggia, è nato con l'intento di promuovere una maggiore consapevolezza psico-fisica, unendo aspetti come la salute, l'istruzione, la cultura, la gioventù e lo sport, con un impatto rilevante sulla comunità locale.

Preceduto da una serie di eventi preliminari mirati a promuovere l'*hackathon*, il *Wellbeethon* ha focalizzato la sua attenzione sui temi cruciali del benessere psicologico, relazionale e ambientale, coinvolgendo un ampio spettro di stakeholder: studenti, docenti, esperti sia interni che esterni all'Università. Un punto centrale è stato il coinvolgimento diretto delle persone nelle fasi di progettazione e realizzazione: i partecipanti hanno avuto l'opportunità di ricevere una formazione di alto livello sul tema del benessere e si sono messi alla prova, mettendo in gioco le proprie competenze progettuali e digitali.

L'*hackathon* si è svolto in due intense giornate (24h), scandite da diversi momenti dedicati alla formazione, all'attuazione e alle attività di costruzione del team. Questo evento si è fondato su due metodologie cardine, il *Challenge-based Learning* e il *Design Thinking*, articolate in quattro fasi chiave: raccolta di dati, analisi dei bisogni degli utenti, ricerca delle necessità specifiche e definizione del progetto.

La formazione dei partecipanti è stata affidata a esperti provenienti da vari settori disciplinari e professionali. Lo scopo era stimolare nei partecipanti i processi di ricerca dei bisogni e di pensiero progettuale attraverso 6 sessioni di ispirazione svolte durante la prima giornata. Questi momenti di apprendimento sono stati alternati a attività pratiche: i team, organizzati in spazi di lavoro con connessione internet, forniti di materiali (penne, canvas di progettazione, postazioni di ricarica per dispositivi mobili, ecc.) e guidati dallo staff, hanno sviluppato le proprie idee con il supporto di 9 mentori attentamente selezionati, che hanno offerto consulenza e *coaching* durante tutto l'arco temporale.

Le ventiquattro ore hanno contemplato anche momenti di intrattenimento interattivo (yoga, mindfulness e Dj-set), mirati a favorire la costruzione del team e a stimolare la creatività, elemento fondamentale per ottenere risultati soddisfacenti sia per il capo del team che per gli altri membri (Toto et al., 2023).

Il progetto vincente, denominato *Sportability*, consisteva in un'app per i servizi sportivi dedicati alle persone con disabilità. Attualmente, la versione beta di *Sportability* è in fase di sperimentazione con gli studenti UNIFG, grazie alla collaborazione con un'azienda specializzata del settore. I risultati e i processi del *Wellbeethon* sono stati documentati nel volume "Evoluzioni di *Hackathon*. L'esperienza del *Wellbeethon*", edito da FrancoAngeli e presentato al Convegno nazionale DidaMatica 2022.

Successivamente, nell'ottobre 2022, in seguito al periodo pandemico, il *Learning Science hub* ha organizzato un nuovo evento, denominato "*Bootcamp*", un momento volto alla formazione dei partecipanti su quattro *soft skills* fondamentali: *Public Speaking*, *Creativity Competence*, *Digital Competence* e *Science Competence*. Questa iniziativa ha rappresentato un trampolino di lancio per il futuro "SurvHackathon. Come affrontare la vita universitaria?", previsto per la primavera del 2023, con l'obiettivo di esplorare le sfide accademiche e affrontare tematiche quali la gestione del tempo, l'ansia e l'utilizzo delle tecnologie digitali.

Tra le attività messe in atto, un posto di rilievo rivestono le varie edizioni delle maratone nella forma nuova e rivisitata del *Bootcamp*. Letteralmente "Campo di addestramento" o "campo pratica", il *Bootcamp* è strutturato nell'arco di un'intera giornata o, addirittura, spalmato in più giorni e/o settimane e volto alla scoperta e all'approfondimento di un tema specifico, che può andare da questioni culturali alla creazione e sperimentazione di strategie e strumenti per una didattica innovativa e inclusiva.

In questo senso, il *bootcamp* crea un ponte tra il mondo accademico e istituzionale e quello industriale: permette ai partecipanti di farsi un'idea di cosa è oggi richiesto dal mondo del lavoro e alle aziende o istituzioni di comprendere le figure professionali emergenti dall'Università e come meglio inserirle per coglierne le potenzialità. L'obiettivo è quello di costruire un network di giovani talenti che attraverso un evento simile

avvicini il mondo delle Università a quello delle aziende e al territorio circostante tutto. Da qui nasce anche la nuova edizione del *Bootcamp MAB.LAB*, promosso dal *Learning Science hub* dell'UNIFG, nell'ottobre 2023. Un evento formativo/informativo intensivo e strutturato ad immersione, volto a consentire l'applicazione pratica dei concetti chiave proposti e orientati, per l'occasione, alla conoscenza e allo studio del kit di strumenti progettati ad hoc per stimolare l'intuizione e l'analogia tra realtà concreta e pensiero astratto, modo "umano" di apprendere, a misura di bambini, i quali comprendono al volo tutte le cose.

4. Conclusioni

In conclusione, all'interno della Terza Missione delle Università, leva preziosa per promuovere l'apprendimento permanente e sostenere gli adulti nel loro percorso educativo e professionale, tra i pilastri importanti vi sono eventi come l'*hackathon*, preziosa opportunità formativa, caratterizzata da un approccio innovativo che favorisce la partecipazione attiva.

Come anticipato, infatti, tale programma non solo promuove l'innovazione attraverso il lavoro intenso, ma facilita anche l'incontro con nuove persone, l'esplorazione di nuove conoscenze e momenti di crescita personale e comunitaria. Esso offre un ambiente dove è possibile sviluppare competenze legate alle nuove tecnologie, ma soprattutto apprendere il lavoro di squadra, migliorare le capacità di comunicazione pubblica e costruire reti professionali con altri individui o aziende. Partecipare a tali esperienze aggiunge valore al proprio curriculum e contribuisce al senso di realizzazione personale (Tapia-González, 2021).

Inoltre, l'*hackathon* non solo accresce l'attaccamento all'istituzione organizzatrice, ma genera uno spirito di comunità che va oltre il contesto fisico dell'evento. L'energia creativa sprigionata si diffonde, influenzando processi, persone e risultati, creando così un impatto che si estende ben oltre i confini temporali e spaziali degli stessi, in quanto questo tipo di format porta i giovani fuori dalla propria 'comfort zone' e li spinge a mettersi in gioco in un ambiente nuovo, dove trovano nel gruppo la forza e la creatività per risolvere le sfide e i casi concreti posti dalle aziende. D'altronde c'è un grande bisogno di creatività digitale, una stimolante e sana competizione che consente di perseguire molteplici obiettivi durante la sua organizzazione, arrivando fino a fungere da catalizzatore per connettere programmatori, ingegneri informatici e imprenditori, creando una rete di contatti tra i partecipanti preziosa per il futuro.

Note

¹ Valentina Berardinetti, Phd student, Learning Science institute - Università di Foggia.

² Martina Rossi, Phd student, Learning Science institute - Università di Foggia.

³ Giusi Antonia Toto, Professoressa ordinaria di Pedagogia e Didattica Speciale, Università di Foggia.

Riferimenti bibliografici

- Alamari, N., Alabdulkarim, A., & Al-Wabil, A. (2019). Accelerating healthcare innovation in time-bound multidisciplinary hackathons. *2nd International Conference on Computer Applications and Information Security, ICCAIS*.
- Calvano, G., & Piazza, R. (2022). Formazione continua e apprendimento permanente nelle Università italiane. Un'indagine esplorativa. *CQIIA Rivista*, 37, 125-148.
- Cilona, C. (2021). Terza Missione, Università, Società: un nuovo modello di relazione per l'innovazione e l'empowerment sociale. *Quaderni di comunità. Persone, Educazione e Welfare nella società 5.0*, (1), 123-145.
- Cwikel, J., & Simhi, M. (2021). Using the Hackathon Model in Social Work Education. *Social Work Education*, 1-14.
- Duhring, J. (2014). Pedagogie Hackathon come tecnologia educativa. *Atti della 18^a riunione annuale dell'NCIIA*, 1-8.

- Gama, K., Zimmerle, C., & Rossi, P. (2021, June). Online Hackathons as an Engaging Tool to Promote Group Work in Emergency Remote Learning. *Proceedings of the 26th ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, V. 1, 345-351.
- Kasch, J., Bootsma, M., Schutjens, V., van Dam, F., Kirkels, A., Prins, F., & Rebel, K. (2022). Experiences and perspectives regarding challenge-based learning in online sustainability education. *Emerald Open Research*, 4(27), 27.
- Tapia-González, G., Martínez-Gutiérrez, R., & Papia-González, F. (2021). Hackathon-Edu: a global competitiveness perspective. *International Conference on Intelligent Human Systems Integration* (pp. 294-300). Cham: Springer.
- Tino, C., & Stefanini, A. (2021). Apprendimento a distanza all'università nel periodo del Covid-19 e confronto con la modalità F2F: percezioni di studenti e studentesse. *Formazione e insegnamento Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19 (2), 96-111.
- Toto, G. A., Peconio, G., & Rossi, M. (2023). Nuovi percorsi di inclusione: utilizzo di un tool digitale per implementare l'educazione motoria e sportiva rivolta a studenti con autismo e disabilità cognitive. *Italian journal of special education for inclusion*, 11(2), 65-72.
- Toto, G. A., & Valerio, S. (a cura di). (2023). *Evoluzioni di hackathhon. L'esperienza del Wellbeethon*. Milano: FrancoAngeli.
- Toto, G. A., & Valerio, S. (2023). Introduzione - Il tema dell'Hackathon come strategia educativa. *Traiettorie di pedagogia sperimentale. Ricerca empirica per l'inclusione*, 7-14.

Library Coworking Academy: mission e vision delle biblioteche di comunità

Isabella Tammone¹, Viviana Vitari²

Keywords
Biblioteche, Coworking,
Information literacy, Individualismo
collaborativo

Abstract

Per "coworking" si intende comunemente uno spazio condiviso tra lavoratori, principalmente digital nomads, freelancers e social entrepreneurs. Non si tratta di desk sharing o teamwork fra colletti bianchi, ma di un movimento internazionale. Alla fine del XX secolo era un tentativo per avvicinare due logiche in conflitto: profitto neoliberale ipercapitalista e solidarietà sociale. Il coworking può essere perciò inteso anche come spazio plurale etico, in cui proiettare un diverso modo di vivere, un ethos, un certo tipo di valori che non hanno a che vedere solo con il lavoro in senso stretto. La biblioteca, intesa come "community library", può aggiungere il coworking pubblico fra le sue opportunità, non solo per garantire a tutti una logistica aperta e inclusiva, ma anche per distribuire contenuti di information literacy e formare agli ambienti digitali. L'articolo si basa sulla prima esperienza di "Library Coworking Academy"³, un percorso formativo per sviluppare servizi ibridi di coworking nelle biblioteche. Realizzata a settembre-ottobre 2023 nel sistema bibliotecario dell'Università di Foggia in un contesto di ricerca-azione⁴, l'Academy ha attratto in un breve lasso di tempo oltre 200 persone fra bibliotecari, giornalisti, progettisti, studenti, ricercatori, dalla Sicilia al Canton Ticino, passando per la Repubblica di San Marino.

Introduzione

Le sfide della comunicazione contemporanea in fatto di rumore informativo e autorialità delle fonti sollecitano un ripensamento qualitativo del mandato originario di tutti gli enti formatori. Stimolano verso nuove visioni in tema di dialogo. La natura dei contatti, la tipologia dei flussi, i modelli informativi applicati e le forme di interazione prescelte creano, tutti insieme, dei percorsi combinatori e del tutto originali che esortano a mantenere vive le relazioni, prima ancora che trasmettere dei contenuti. I sistemi bibliotecari accademici sono inclusi in questa sfida: la loro missione sta nel valorizzare, applicare e diffondere le conoscenze provenienti dagli studi e dalla ricerca universitaria. Rivestono pertanto un duplice ruolo: quello di attori economici e di attori culturali a favore dei propri pubblici. Se l'offerta universitaria va nella direzione di rileggere le istanze in continua evoluzione di imprese e istituzioni, se sente il bisogno di rigenerare e internazionalizzare le proprie proposte formative, se ritiene che anche le competenze trasversali siano essenziali per l'applicazione funzionale dei saperi, allora le loro biblioteche sono un canale privilegiato di "public engagement"⁵ per raggiungere e coinvolgere fruitori anche extra accademici dentro i meccanismi e i risultati delle proprie ricerche. Le biblioteche universitarie possono essere un'efficace cerniera fra studenti/docenti e professionisti/lavoratori. Possono legare il mondo della specializzazione e della ricerca con quello della divulgazione, favorendone contaminazione ed evoluzione. I termini "evolutio-onis" e "evolvēre" indicavano nell'antichità l'azione di svolgere un rotolo di papiro per poterlo leggere. Un'azione, quella dello srotolamento, che era fisicamente faticosa, ma indispensabile per la *mathesis*. Coniugare teoria e azione pratica rimane una sfida sempre aperta: richiede gradualità nelle fasi di apprendimento, confronto fra le diverse specialità, coerenza rispetto al processo intrapreso, azioni tangibili.

L'esperienza intrapresa con la Library Coworking Academy (settembre-ottobre 2023, Università di Foggia) va in questa direzione. Il sistema bibliotecario, in concerto con altri partner⁶, ha voluto riflettere su un ambito che dalla pandemia 2020 in poi ha riguadagnato interesse: la geografia dei nuovi spazi di lavoro e il coworking, come nuove opportunità pragmatiche per condividere i saperi tesaurizzati favorendo curiosità e relazioni efficaci di resilienza (es. coaching, psicologia del lavoro, *expertise* per la gestione dei dati in Rete, etc). Una comunicazione promossa dalle biblioteche universitarie come Terza Missione può far pensare a un compromesso sul livello di approfondimento dei contenuti: se accade, non va confuso con la mancanza di rigore nella costruzione della conoscenza. Alle spalle ci sono robusti studi teoretici e tecnici (Università), accanto ci sono le scienze applicate (professionisti dei vari settori) e davanti c'è la formazione continua pratico-poietica, che i bibliotecari possono favorire tramite un ruolo di intermediazione anche linguistico: scienza e sapere hanno infatti un loro linguaggio da addetti ai lavori e la chiarezza comunicativa è sempre a rischio in un contesto di specializzazioni dipartimentali che si svolgono spesso in inglese, come lingua franca.

Le biblioteche, come finestre aperte ai bisogni informativi e senza censure tacite sui saperi (*social justice*⁷), possono riconsegnare ai pubblici adulti, anche ex studenti, un'Università disponibile a svolgere un ruolo di responsabilità sociale e di trasformazione culturale per il benessere.

Traendo ispirazione dalla modellizzazione a quadrupla elica⁸ (Angeloni & Pedrocchi, 2023, p. 67) per innovare i saperi, con la Library Coworking Academy si è cercato di unire, in un unico contesto formativo e secondo un *continuum* intelligibile, specialisti delle Università, delle libere professioni e delle biblioteche per proporre un sistema di conoscenza integrato.

2. Il coworking come servizio pubblico

Gli spazi di condivisione del lavoro negli ambienti pubblici favoriscono interazione sociale, una certa contaminazione delle conoscenze, un allenamento a condividere spazi fisici con comportamenti condivisi, una possibile attività formativa che si fonda sulla reciprocità delle conoscenze. La biblioteca, centro informativo locale⁹, può essere organizzata come ambiente fisico e digitale per il coworking, soprattutto (ma non in maniera esclusiva) per attività informatiche, di *e-commerce* e comunicazione. Trattandosi di un servizio ad accesso libero e gratuito può essere un ambito adeguato per coltivare:

- modalità di lavoro ibride, interdisciplinari e transdisciplinari,
- interazioni con il pubblico del terzo settore e dell'imprenditoria,
- forme di coesione sociale contrastanti l'isolamento dei lavoratori autonomi,
- promozione dell'information literacy,
- opportunità di formazione.

Le biblioteche possono rappresentare una risorsa preziosa sia dal punto di vista logistico che di sviluppo informativo personalizzato. Alcune già offrono ambienti idonei, wifi e attrezzature (stampanti 3D, forno a microonde per il pasto da asporto, cyclette per la ricreazione, erogatori di acqua gratuita, etc). L'impegno ancora da esplorare sta nel riuscire a selezionare le risorse e i servizi digitali atti a soddisfare i bisogni dei lavoratori: piattaforme di apprendimento online, abbonamenti a software di grafica, banche dati specialistiche a pagamento, applicazioni *freemium*. Le biblioteche sono sempre state un luogo di apprendimento. L'espansione verso il coworking può innovare questa funzione verso una varietà di altri scopi, come ospitare *workshop*, riunioni, colloqui, oltre a fornire un punto di appoggio geograficamente capillare, pubblico, gratuito e inclusivo. Aspetti che ne costituiscono il pregio e anche i limiti, come talvolta la perdita di riservatezza e l'esposizione a pubblici indeterminati.

Nella dimensione della socialità, invece, il coworking favorisce forme di *mentoring*, di apprendimento cooperativo e di *work-life balance*. Si definisce *coworkation* (“work” e “vacation”) quell’opportunità di gestire necessità personali/familiari e urgenze lavorative anche nei luoghi di vacanza. La città metropolitana di Milano affronta l’emergenza traffico tramite presidi di *nearworking* (lavoro in prossimità del proprio domicilio, quindi anche in biblioteca)¹⁰. Con il *wellworking* si sperimentano ambienti che mettono la persona al centro dell’attenzione, proponendo anche altre attività complementari per il benessere (es. la poltrona per la fruizione multimediale presso la biblioteca accademica di Cork) o l’attenzione al design biofilico con uso di materiali naturali, facciate verdi, luce naturale. L’ambiente pubblico si riveste di una bellezza naturale che lo salva dall’essere una mera sequenza di stanze e scaffali.

Il coworking rende la biblioteca più uno stile, un concetto, che una collezione. Laddove affianca l’apprendimento tecnico-manuale diventa *creative hub* e *maker space*. Si delinea un nuovo ruolo per il bibliotecario¹¹, quello di curatore di spazi di colavoro.

3. La community library e il sistema bibliotecario dell’Università di Foggia

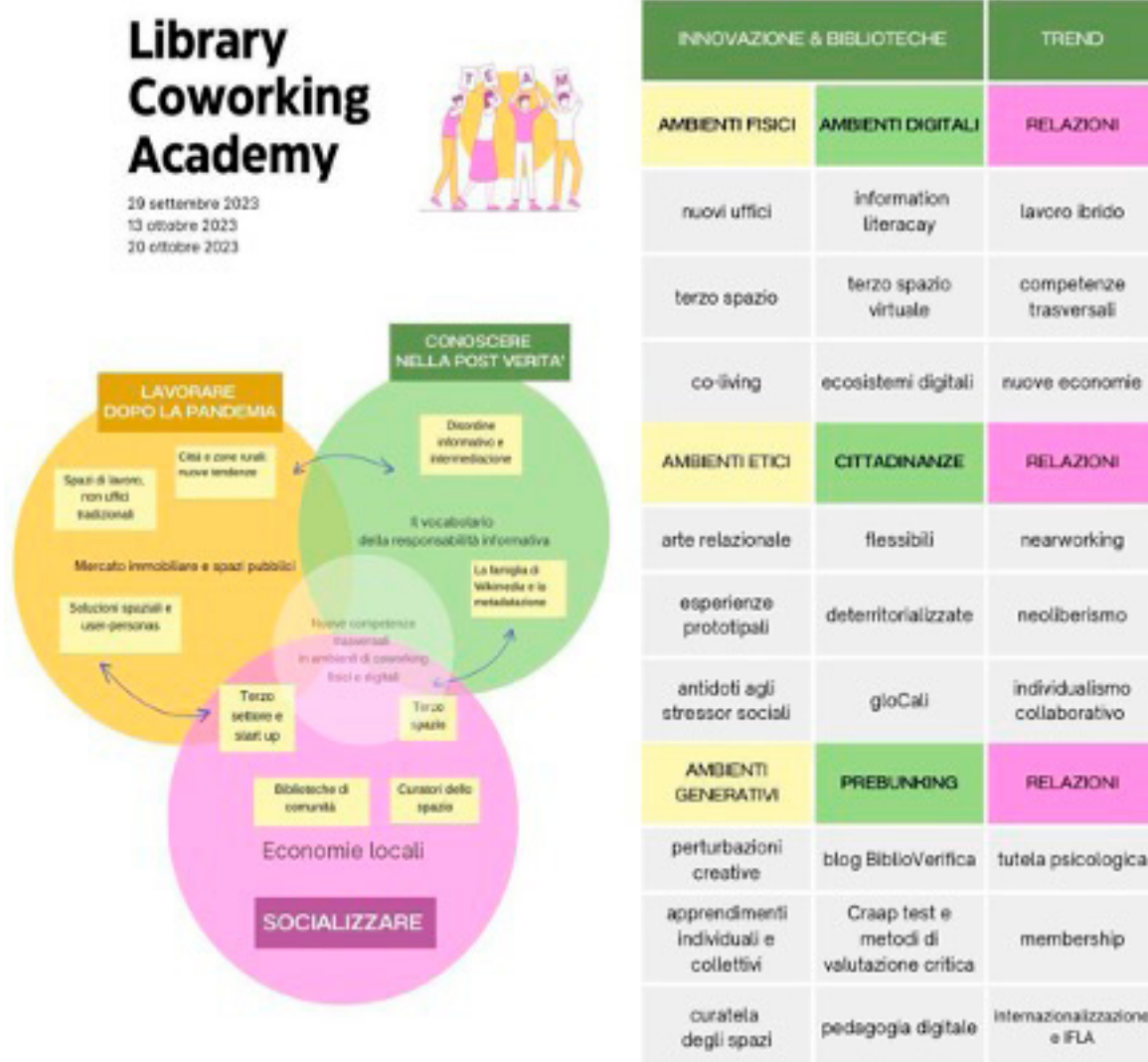
Le biblioteche accademiche di Foggia, in particolare quelle di area economico-giuridica e umanistica, ospitano da tempo professionisti e lavoratori che condividono con gli studenti spazi e strumenti, oltre che banche dati specialistiche difficilmente accessibili, essendo molto costose. Questi servizi sono propedeutici alle funzioni della “*community library*”, denominazione ripresa anche nel titolo di un progetto di investimento della Regione Puglia per rilanciare il patrimonio culturale delle biblioteche e la loro fruibilità¹². Il fondo stanziato di circa 120 milioni di euro a favore di biblioteche di enti locali, scolastiche e universitarie è stato soprattutto destinato alla creazione di presidi culturali stabili nelle città e nei paesi non solo per incrementare il livello di lettura, ma anche per creare luoghi di incontro e di coworking.

L’Università, con il suo progetto “Oasi”¹³, ha individuato le sue strutture bibliotecarie come zone protette dentro la città, ma ad accesso aperto, potenziando le fasce orarie di apertura e aprendosi a tutta la cittadinanza, non solo agli universitari. Sono stati creati spazi amichevoli attraverso importanti ristrutturazioni di edifici storici nel centro città, rendendo le biblioteche *user friendly* e arricchendole con l’immissione di 10.000 nuovi testi catalogati, spogli di periodici e opere miscellanee. A settembre 2023 è stata inaugurata, nel Dipartimento di Economia, la prima biblioteca universitaria con spazi destinati non solo allo studio, ma ad attività di coworking (anche con sale riunioni dedicate) e a iniziative eterogenee come il *talent day* dove le aziende incontrano gli studenti futuri lavoratori. Il sistema bibliotecario di Foggia è orientato alla *community library* e, per la sua apertura verso nuove esperienze e il trasferimento di conoscenze¹⁴ in ambito informale, ne ha fatto un obiettivo di Terza missione dell’Università.

4. Library Coworking Academy

La contaminazione fra progetti di coworking pubblico e *community library* ha condotto verso una sperimentazione formativa: la prima edizione della Library Coworking Academy¹⁵ in contemporanea all’apertura del primo spazio di colavoro. Il logo stesso è valso una sperimentazione grafica di IA. La sequenza dei *topic* è stata progressiva: da una panoramica dei nuovi spazi lavorativi aziendali rispetto al mercato immobiliare con particolare riferimento agli effetti della post-pandemia fino al caso dell’incubatore di Matera¹⁶ e di start-up avviate dalla biblioteca di Cinisello Balsamo (MI); dalle sezioni di *information literacy*¹⁷ alle offerte specialistiche di *prebunking*; dall’arte relazionale come educazione civile e strumento generativo di idee all’economia creativa; dalle modalità di contrasto di *stressors* sociali in ambito professionale bibliotecario alla psicologia di gruppo.

Il lavoro di tipo routinario è ritenuto dalle relatrici Mariotti e Tagliaro¹⁸ come un'attività in diminuzione, mentre risulta in aumento il cosiddetto "knowledge intensive work", cioè quel lavoro che richiede creatività, nuove idee e strategie e quindi sempre più collaborativo. La flessibilità viene riconosciuta come una competenza richiesta in tutti gli ambiti, da costruire tramite il bilanciamento di attività di focalizzazione, collaborazione, apprendimento e socializzazione. Nei Paesi nordici le biblioteche hanno accolto questa tendenza aprendosi alle esigenze dei lavoratori, riducendo pendolarismo e traffico, aprendo asili nido e creando forme di coesistenza con altri servizi comunali e negozi. Le biblioteche si allineano al concetto europeo di salotto dei cittadini. Un altro concetto originale sulla valenza del coworking è il cosiddetto "collaborative individualism" (Bandinelli, 2019). Si tratta di ricreare un ambiente fonte di senso, che si concretizza in dispositivi tecnologici, discorsivi, materiali di design capaci di unire due logiche apparentemente disgiunte: la volontà di restare insieme agli altri e la salvaguardia del proprio individualismo, come risultato di una società egoriferita, ma consapevole comunque della propria insostenibilità. Il coworking è l'esemplificazione di uno spazio terzo che cerca di riscrivere i codici di una società individualista, basata sull'imprenditorialità e sul profitto, integrandola in un contesto di sostenibilità sociale e ambientale. Le biblioteche, nell'assumere un ruolo di educazione informale, possono contribuire a inscrivere nella dimensione del coworking la cifra etica.



(Fig. 1) Mappa concettuale dei temi trattati e delle parole chiave della Library Coworking Academy 2023, Università di Foggia.

5. Riflessioni sull'esperienza

Ci si attende di far evolvere i contenuti attraverso interventi di *hackathon* o di *consensus conferences*. Ci sono alcune riflessioni epistemologiche che fondano l'opportunità di continuare con la sfida formativa di una Academy in tema di lavoro. Per mantenere questo duplice sguardo in cui la teoria rigenera la pratica e il mondo delle professioni pungola la ricerca, non sono da trascurare almeno due orientamenti, che definiamo di apprendimento intersezionale (Collins, 2019/2022) e di visione della conoscenza come bene comune (Hess & Ostrom, 2009).

5.1 Apprendimento intersezionale

Se con la formula della Academy desideriamo parlare di innovazione culturale, dobbiamo farlo per quella tecnica musiva che l'ha animata. Pensiamo a un *design* formativo in cui le *tesserae* vengono accostate man mano per rivelare progressivamente un quadro sociale composito, ma inserito nel comune processo non intenzionale del *lifelong learning*. Relatori adeguatamente abbinati fra ambito accademico e professionale, fra ricerca teorica ed esperienza artistica o imprenditoriale, hanno dato prova della loro *expertise* nutrendosi, anche nello svolgimento delle sessioni, delle diverse tonalità altrui. È così che la spiegazione delle architetture dei nuovi spazi lavorativi presentata dalle docenti del Politecnico di Milano si è collegata senza soluzione di continuità con l'innovativo caso studio di co-housing sociale e coworking, rivelazione di Matera Capitale della Cultura 2019. La riflessione della docente di psicologia del lavoro si è abbinata, senza mortificarne i contenuti, al coach professionista in tema di *reskilling* lavorativo e di tecniche motivazionali. Lo stesso è valso per gli interventi dei bibliotecari accademici per affrontare l'infodemia avvalendosi di un'intermediazione qualificata attraverso OPAC, piattaforme di ricerca (open access e a pagamento) e *tool* digitali.

La struttura concettuale che unisce le conoscenze universitarie - dalle Belle Arti all'architettura, dalla cultura mediale alla psicologia - con casi di colavoro e di benessere organizzativo ha rivelato un orizzonte genuino ed etico: quello della rilettura intersezionale delle modalità di lavoro diffuso e ibrido da una parte, e quello della decolonizzazione di territori ritenuti chiusi ed esclusivi dall'altra (es. le biblioteche). Giornalisti, bibliotecari, docenti, discenti, impiegati si sono lasciati condurre dall'argomento atipico, accreditando l'importanza che il territorio dà all'Università e l'esigenza che la stessa debba dare maggiore confidenza ai suoi ex studenti. La biblioteca sembra essere riconosciuta come terreno intermedio, una sorta di *hospitalia*, luogo deputato all'accoglienza dei lavoratori itineranti, nuovi "pellegrini" in una società dove il cambiamento è percepito come una costante.

Ci interessa recuperare a questo punto un aspetto colto da interpretazioni neofemministe e che, a parere di chi scrive, potrebbe essere adottato entro l'eziologia di altri accadimenti sociali: l'attenzione all'intersezionalità (Collins, 2019/2022). La consuetudine vuole che forme e tempi di lavoro siano standardizzati e controllabili. La disavvertenza verso le potenzialità di lavoratori con *expertise* diverse - dall'arte all'economia, dall'ingegneria alla sociologia, dall'artigianato alla biblioteconomia - ci riporta ad assi di identità sociale in cui si perpetuano discriminazioni e disuguaglianze economiche: il confronto fra lavoro intellettuale rispetto a quello manuale, fra abilità artistiche e musicali rispetto alle conoscenze informatiche, fra le funzioni direttoriali rispetto alle tecniche. Forme di discriminazione sistematica o di disuguaglianza lavorativa sarebbero da valutare anche su base multidimensionale e intersezionale. La formula della Academy ha accostato categorie sociali, culturali, generazionali che ruotano però tutte intorno al principio costituzionale del lavoro, diritto fondamentale del primo articolo della Costituzione Italiana (Zagrebel'sky, 2013). La visione dicotomica fra impresa e valore sociale, fra conoscenze umanistiche e abilità tecnico-imprenditoriali è rimessa in discussione anche da nuove forme di lavoro collaborativo: esse puntano non solo a logistiche di tendenza, ma a dare un senso all'agire

produttivo in sincrono con la qualità della vita. Lo stile lavorativo, in quanto prodotto di una visione sociale, si alimenta di una base multidimensionale che non lo esonera dal perpetuare ingiustizie sistematiche e sfruttamenti: si pensi al dibattito sui nuovi “schiavi digitali” costretti a ritmi insostenibili. Il coraggio di far dialogare professionisti diversi per modificare certi stili di lavoro può venire dall’Università che, con le sue competenze di terzo livello e per il tramite dei suoi servizi (biblioteche comprese), può collaborare al cambiamento, non solo descriverlo e studiarlo.

5.2 Conoscenza come bene comune

Che la conoscenza debba essere un bene comune è un orientamento non assodato. Richiede continue azioni collettive e di autogoverno: un “co-lavoro” di multilivello.

La condivisione di un ambiente di lavoro, fisico o virtuale, non espone solo all’allenamento di competenze trasversali per contribuire alla qualità del contesto, ma anche a convinzioni etiche improntate alla trasparenza e suggerite da codici deontologici per la corretta gestione di contenuti autoriali e dati particolari. Il colavoro in una biblioteca pone l’attenzione su un elemento che sfugge in altri contesti produttivi, cioè il bene comune, sia ordinariamente inteso, sia nel senso lato dei *commons*, cioè di quei beni e servizi, materiali o immateriali, che creano valore sociale e culturale.

La Costituzione Italiana (art. 42) definisce due tipi di proprietà - pubblica e privata: occorre valutare il proprietario, la destinazione e l’interesse del bene stesso. Se nella valutazione consideriamo la destinazione del bene, si apre la strada ai beni comuni (ingl. *commons*) con una funzione sociale che prescinde dal titolare (pubblica amministrazione o soggetto privato). Questi beni sono le culture popolari, le informazioni genetiche, gli spazi urbani da cui dipende la qualità della vita dei cittadini, la rete Internet e sue applicazioni e così via.

Nella loro mission verso la giustizia sociale e l’equità, le biblioteche hanno lo scopo di togliere le recinzioni che ostacolano la fruizione di beni comuni. La conoscenza è fra questi beni, nelle sue varie applicazioni: come antidoto al consumismo, come strumento per la partecipazione attiva alla vita democratica, nel rispetto delle grandi direttive mondiali come l’Agenda 2030, come condivisione di strumenti per favorire la mobilità internazionale di studenti e lavoratori. Anche Internet è un bene comune e gli utenti possono essere accompagnati nella coproduzione di contenuti, non solo nella navigazione o al loro consumo: un impegno da non sottovalutare se si pensa che gli spazi di coworking sono frequentati da *digital nomads*.

Il ruolo delle biblioteche si sta trasformando in tutto il mondo da custodia dei beni della conoscenza a collaborazione e catalizzatore di interessi comuni. Le stesse pubblicazioni scientifiche sono diventate più simili a processi (Hess & Ostrom, 2009, pp. 329, 334). Nel secolo scorso le biblioteche erano più incentrate sulle collezioni, sulle fonti primarie e secondarie tangibili (con i relativi diritti d’autore) senza esercitare un ruolo comprimario nel processo di comunicazione scientifica. Il *world wide web* ha democratizzato l’accesso alle fonti e ai dati in un paradigma sempre più aperto e stimolante per la collaborazione, facendo nascere anche gli archivi di *pre-print*. Informazioni oggi interessanti per tanti lavoratori, non solo per gli studiosi di singole discipline, possono essere attinte ad esempio da *working papers*, pubblicazioni dinamiche che incorporano revisioni continue attraverso modelli come le *living reviews*.

Per concludere, il lavoro su misura va rinegoziato costantemente lungo l’arco della vita, così come le modalità di conciliazione fra esigenze private e lavorative, fra soddisfazione personale e responsabilità aziendali. In questo contesto nuove arene possono essere di supporto per aggregare interessi, conoscenze, bisogni di socialità: i nuovi arrivati - i *coworker* delle nuove *community* - possono trovare nelle cosiddette *community libraries* nuovi stimoli di collaborazione, di apprendimento e, infine, di resilienza.

6. Conclusioni

La Library Coworking Academy realizzata nel Sistema bibliotecario di Ateneo dell'Università di Foggia è stata un'esperienza formativa pilota per disseminare contenuti specifici e di ricerca in maniera trasversale a professionisti e a studenti che, nei loro bisogni orientativi, sono interpellati ad adattare la loro capacità interpretativa verso il mondo del lavoro. Le nuove sollecitazioni fanno del cambiamento una costante. Pertanto nel nostro contributo abbiamo sottolineato come le biblioteche possano svolgere il loro compito adattivo sotto almeno tre profili:

- formare il personale anche oltre gli argomenti tipici della professione, perché venga favorita l'apertura trasversale ad altri stili di vita e di lavoro;
- sviluppare all'interno del proprio ente servizi ibridi di coworking, che possano privilegiare di volta in volta la logistica, i servizi informativi, le offerte complementari e/o lo scambio informale;
- favorire l'imprenditorialità personale e la capacità di investimento dell'ente nell'innovazione sociale, riqualificando le esperienze relazionali quotidiane alla luce dei nuovi saperi e tenendo presente la mission della biblioteca nel suo essere terzo spazio educativo: favorire la conoscenza affinché diventi un bene comune.

Note

¹ Isabella Tammeo, Responsabile Sistema Bibliotecario, Università di Foggia.

² Viviana Vitari, Dottoranda di ricerca in *Learning Sciences and digital technologies*, Università di Foggia. Coordinatrice Gruppo A.I.B. di studio e lavoro sul coworking.

³ L'abstract del progetto formativo è disponibile in: <https://opac.unifg.it/SebinaOpac/news/i-edizione-del-corso-base-library-coworking-academy/1901>.

⁴ Il tema della ricerca-azione e la sua connessione con il cambiamento organizzativo, che la Academy ha messo in luce, può essere approfondito tramite il testo di Falcone (2016).

⁵ Su questo argomento suggeriamo approfondimenti tramite il testo di Cassella (2020).

⁶ Biblioteche di Puglia, Associazione Italiana Biblioteche, DiCultHer, NeW.Sp., CA18214.

⁷ L'argomento, anche in merito alle collezioni nelle biblioteche, può essere approfondito attraverso le pubblicazioni di Meliti F. Disponibile in: <https://search.usi.ch/en/people/fb06034cf1e2b3d7d71488dcd2616f5/meliti-francesco/publications>.

⁸ Ci si riferisce alla quadrupla interazione tra ricerca, mondo imprenditoriale, pubblica amministrazione e società civile. Oltre agli autori citati che fanno specifico riferimento alla terza missione dell'università, si vedano per approfondimenti anche gli articoli di Prainsack & Carayannis (2012, pp. 212-239) e Carayannis & Rakhmatullin (2014, pp. 212-239) in bibliografia.

⁹ Manifesto IFLA-UNESCO delle biblioteche pubbliche 2022, in https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/2022/1/IFLA-UNESCO%20Public%20Library%20Manifesto%202022_ITA.pdf; Manifesto AIB per la ripartenza delle biblioteche italiane (2021), in <https://www.aib.it/documenti/manifesto-aib-ripartenza-biblioteche-italiane/>.

¹⁰ Il Comune di Milano ha annunciato questa scelta tramite il proprio sito istituzionale (15 marzo 2021), Disponibile in <https://www.comune.milano.it/-/lavoro.-milano-sperimenta-nuovi-spazi-e-modi-di-lavorare-per-una-citta-a-15-minuti>.

¹¹ Lo sviluppo di competenze come bibliotecario facilitatore (De Sario, 2015, p. 210ss) può essere un punto di partenza per sviluppare un nuovo ruolo da curatore, che la Academy ha messo in luce come potenziale innovazione professionale.

¹² Cfr. <https://cartapulia.it/community-library> (ultima consultazione 14.12.2023).

¹³ Acronimo per biblioteche Open Access e Sistemi Innovativi.

¹⁴ Cfr. <https://www.anvur.it/attivita/temi/> (14.12.2023).

¹⁵ Cfr. <https://opac.unifg.it/SebinaOpac/news/i-edizione-del-corso-base-library-coworking-academy/1901>.

¹⁶ L'esperienza è in continua evoluzione. Si veda: https://www.benetural.com/it_IT/.

¹⁷ Si veda per approfondimenti legati specificatamente alle biblioteche il testo di Fontanin (2022).

¹⁸ Tra le varie pubblicazioni di Mariotti e Tagliaro (Politecnico di Milano), in questo contesto ci riferiamo specificatamente agli articoli sugli spazi coworking (Mariotti, 2019) e sui nuovi progetti d'ufficio (Tagliaro, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Angeloni, D., & Pedrocchi, F. (2023). *Comunicare scienza e innovazione*. Milano: Il Sole 24 ORE.
- Akhavan, M., Mariotti, I., Astolfi, L., & Canevari, A. (2019). *Coworking Spaces and New Social Relations: A Focus on the Social Streets in Italy*. *Urban Science*, 3(1) 2, 1-11.
- Akhavan, M., & Mariotti, I. (2019). *The effects of coworking spaces on local communities in the Italian context*. *Territorio*, 87(85-92).
- Bandinelli, C., & Gandini, A. (2019). *Hubs vs Networks in the creative economy: Towards a 'collaborative individualism*. In R. Gill, A. Pratt & T. Virani (eds) *Creative Hubs in question. Dynamics of virtual work*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Cassella, M. (2020). *Biblioteche accademiche e terza missione*. Milano: Bibliografica.
- Carayannis, E. G., & Rakhmatullin, R. (2014). The quadruple/quintuple innovation helixes and smart specialisation strategies for sustainable and inclusive growth in Europe and beyond. *Journal of the Knowledge Economy*, 5, n. 2, pp. 212-239.
- Collins, P. H. (2022). *Intersezionalità come teoria critica della società*. Milano: Utet.
- De Sario, P. (2015). *Il bibliotecario facilitatore*, Milano: Bibliografica.
- Falcone, F. (2016). *Lavorare con la ricerca azione*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli.
- Fontanin, M. (2022). *Dalle fake news all'infodemia: glossario della disinformazione a uso dei bibliotecari*, Milano: Bibliografica.
- Hess, C., & Ostrom, E. (Eds.). (2009). *La conoscenza come bene comune: dalla teoria alla pratica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Meliti, F. (2023). *Il paradigma della biblioteca sostenibile: alcune azioni e l'approccio Triple Bottom Line*. *Biblioteche Oggi*, 40 (7):12-17.
- Migliore, A., Tagliaro, C., Schaumann, D., & Hua, Y. (2022). *University hubs: an emerging phenomenon between campus, work, and social spaces*. Disponibile in: https://www.researchgate.net/publication/364278023_University_hubs_an_emerging_phenomenon_between_campus_work_and_social_spaces.
- Morawska-Jancelewicz, J. (2022). The Role of Universities in Social Innovation Within Quadruple/Quintuple Helix Model: Practical Implications from Polish Experience. *J Knowl Econ* 13, 2230-2271 (2022). <https://doi.org/10.1007/s13132-021-00804-y>.
- Napolitano, M. R. (2020). L'università come catalizzatore di relazioni per la valorizzazione del capitale territoriale / The university as a catalyst of relationships for enhancing territorial capital. *Il capitale culturale*, Supplementi, 11, 143-156.
- Prainsack, B., Carayannis, E. G., D.F.J. (2012). Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems: 21st-Century Democracy, Innovation, and Entrepreneurship for Development. *Minerva* 50, 139-142 (2012). Disponibile in: <https://doi.org/10.1007/s11024-012-9194-6>.
- Tagliaro, C. (2021). *Progetto ufficio: strategia e processi per l'evoluzione degli spazi aziendali*. Milano: Franco Angeli.
- Vitari, V. (2020). *Come fare coworking in biblioteca*. Milano: Bibliografica.
- Vitari, V. (2023). *Le biblioteche fra collettività e individualismo: nuove competenze trasversali nell'ambiente coworking*. In M. Casalino & C. Marinucci (Eds), *Cultura digitale, relazione, empatia: paradigmi della terza rivoluzione industriale*, Roma: Stamen.
- Vitari, V. (2022). *Wikidata/Wikibase: A Green Platform Solution for Coworking*. Disponibile in: <https://repository.ifa.org/bitstream/123456789/2049/1/s5-2022-vitari-en.pdf>.
- Zagrebelsky, G. (2013). *Fondata sul lavoro. La solitudine dell'articolo 1*. Segrate: Einaudi.

L'Apprendimento Permanente attraverso le metodologie online: i MOOCs e le piattaforme EPALE ed EduOpen, un'analisi critica

Astrid Mirabito¹

Keywords

Apprendimento permanente,
Metodologie online, E-learning,
EduOpen, Accessibilità

Abstract

L'educazione continua è diventata una necessità nell'era contemporanea, in cui la conoscenza evolve rapidamente. Questo saggio breve esplora l'importanza dell'apprendimento permanente e valuta le metodologie online come mezzi efficaci per raggiungere un pubblico più ampio. Vengono esaminate con particolare attenzione alle piattaforme EPALE, EduOpen ed i MOOCs, descrivendone le loro caratteristiche, vantaggi e sfide nell'agevolare l'apprendimento permanente.

1. Introduzione

L'apprendimento permanente è un elemento chiave in una società in rapida evoluzione. La necessità di continuare ad acquisire nuove competenze e conoscenze lungo tutto l'arco della vita è evidente in un contesto in cui le tecnologie avanzano rapidamente, le dinamiche economiche cambiano e le sfide globali richiedono risposte sempre più complesse. Questo saggio esamina il concetto di apprendimento permanente, sottolineando l'importanza di adottare metodologie online per promuovere la diffusione della conoscenza a tutte le età. Le piattaforme EPALE, EduOpen ed i MOOCs sono oggetto di particolare attenzione, poiché rappresentano soluzioni innovative per un apprendimento flessibile e globale.

2. Apprendimento Permanente nel Contesto Attuale

Questa sezione definisce il concetto di apprendimento permanente e ne analizza la rilevanza nell'attuale panorama socio-economico. L'apprendimento continuo è il processo di acquisizione di conoscenze, competenze e capacità in modo costante e duraturo durante tutto l'arco della vita di un individuo. Questo tipo di apprendimento non è limitato all'ambiente formale di istruzione, ma abbraccia anche l'apprendimento informale e auto-diretto. Coinvolge un atteggiamento proattivo verso l'acquisizione di nuove informazioni e competenze, spinto dalla consapevolezza delle mutevoli esigenze del mondo e dalla volontà di adattarsi in modo continuo. Esplorando le ragioni per cui la rapida evoluzione della conoscenza richieda un impegno continuo nell'apprendimento per mantenere la rilevanza professionale e personale, se ne possono identificare tre principali.

1. **Adattamento alle Tecnologie Emergenti:** l'avanzamento tecnologico è una delle forze trainanti di cambiamento nella nostra società. Competenze che erano rilevanti ieri potrebbero non esserlo domani. L'apprendimento permanente permette alle persone di rimanere aggiornate sulle ultime tecnologie e di acquisire nuove competenze digitali, contribuendo così a ridurre il divario digitale e a migliorare l'occupabilità.
2. **Globalizzazione e Mercato del Lavoro Competitivo:** in un mondo sempre più interconnesso, la competizione nel mercato del lavoro è diventata globale. L'apprendimento permanente fornisce agli individui gli strumenti per adattarsi a nuovi contesti, apprendere lingue straniere e comprendere le dinamiche culturali, rendendoli più competitivi a livello internazionale.

3. Sfide Ambientali e Sociali: le sfide ambientali e sociali richiedono soluzioni innovative e una comprensione approfondita delle questioni complesse. L'apprendimento permanente consente ai cittadini di acquisire la consapevolezza e le competenze necessarie per partecipare attivamente alla risoluzione di problemi globali come il cambiamento climatico, le disuguaglianze sociali e altro ancora.

Questa tematica è il soggetto principale di svariati autori fin dagli anni novanta. Klas Mellander (1993) in "The Power of Learning: Fostering Employee Growth", esplora il potere dell'apprendimento continuo nel contesto aziendale, dimostrando come favorire la crescita dei dipendenti contribuisca al successo organizzativo. Secondo Chris Argyris (1991), le aziende possono imparare a risolvere il dilemma dell'apprendimento insegnando alle persone come ragionare sul loro comportamento in modi nuovi e più efficaci. Knowles, Holton III, e Swanson (2020), invece, con "The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development", offrono una prospettiva approfondita sull'apprendimento permanente, concentrandosi sulle esigenze degli adulti nell'ambito dell'istruzione. Inoltre, sostengono che gli obiettivi e gli scopi dell'apprendimento degli adulti servono a modellare e plasmare l'esperienza di apprendimento. In questo modello, gli obiettivi dei metodi d'apprendimento degli adulti possono rientrare in tre categorie generali: crescita individuale, istituzionale o sociale. L'apprendimento permanente, pertanto, non è solo un concetto educativo, ma una pratica fondamentale per affrontare le sfide e le opportunità che caratterizzano la società moderna. La continua ricerca di conoscenza diventa un elemento di adattamento e prosperità in un mondo in costante mutamento.

3. Metodologie Online e Accessibilità

Le metodologie educative online offrono flessibilità di orari e luoghi, rivestendo un ruolo fondamentale nel superare barriere geografiche ed economiche, favorendo l'inclusione di un pubblico più vasto. Chiunque in possesso di un computer, tablet o telefono può accedere ai materiali didattici e partecipare alle attività di apprendimento in qualsiasi momento, consentendo una flessibilità senza precedenti. Questo è particolarmente vantaggioso per coloro che lavorano a orari irregolari, genitori che gestiscono impegni familiari e professionisti che desiderano migliorare le proprie competenze senza smettere di lavorare. La possibilità di apprendere da qualsiasi luogo elimina la necessità di spostarsi fisicamente per partecipare a lezioni o corsi. Gli studenti possono accedere ai materiali didattici comodamente da casa, dal lavoro o da qualsiasi luogo con una connessione internet, riducendo notevolmente le barriere logistiche e rendendo l'educazione più accessibile. La possibilità di accedere a corsi offerti da istituzioni di tutto il mondo senza dover affrontare spese di viaggio o problemi di visto, amplia significativamente le opportunità educative per coloro che altrimenti avrebbero difficoltà a frequentare istituzioni fisiche. Le barriere geografiche tradizionalmente associate all'istruzione, si dissolvono e non c'è scusa che regga per evitare di apprendere continuamente. Anche i costi si riducono notevolmente: gli studenti risparmiano su tasse, trasporti, alloggi e materiali di studio fisici. L'accesso a risorse online gratuite o a corsi a prezzi accessibili può rendere l'educazione continua più conveniente, facilitando l'inclusione di un pubblico più ampio, compresi coloro con risorse finanziarie limitate. Dunque, persino coloro che potrebbero essere esclusi da corsi tradizionali a causa di impegni personali, restrizioni geografiche o limiti finanziari trovano nuove opportunità di partecipazione.

La flessibilità offerta dalle piattaforme di apprendimento online contribuisce a superare barriere geografiche ed economiche, aprendo le porte dell'istruzione a un pubblico più diversificato e consentendo a individui di tutto il mondo di perseguire opportunità educative in modo più conveniente e accessibile. Ciononostante, l'efficacia dell'apprendimento dipende da molti fattori. Noesgaard e Ørngreen (2015) con i loro studi, hanno cercato di riassumerli nel seguente schema:

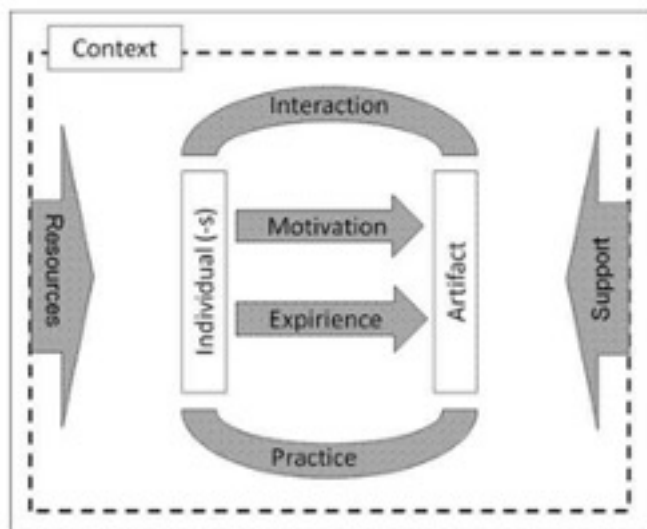


Figura 1 - Fattori chiave che influenzano l'efficacia

Il modello nella Figura 1 mostra i fattori chiave (in grigio) che influenzano l'efficacia dell'e-learning (oggetto) attraverso alcune definizioni. Deve esserci un ambiente di apprendimento di supporto e ricco di risorse (contesto). Il livello di motivazione degli individui che interagiscono con l'e-learning (oggetto) influenza il tempo che trascorrono usando il prodotto, e l'esperienza online o professionale precedente sembra avere un impatto positivo sull'efficacia. Un design di e-learning che facilita l'interazione tra istruttore/i e colleghi e fornisce opportunità di mettere in pratica i materiali e ne promuove anche l'efficacia. Pertanto, questo modello mostra l'interrelazione dei fattori chiave che influenzano l'efficacia, ma non è esaustivo. Per approfondire i meccanismi motivazionali più importanti nell'incoraggiare l'apprendimento, si consiglia la lettura del libro "Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us" di Pink (2009): anche se non è specificamente centrato sull'educazione permanente, aiuta a comprendere meglio gli aspetti della motivazione, suddividendoli in autonomia, padronanza e scopo.

4. Piattaforme EPALE, EduOpen ed i MOOCs

Questa sezione si concentra sulla presentazione dei MOOCs ed uno studio pratico delle caratteristiche distintive delle piattaforme EPALE ed EduOpen, analizzando come affrontano le esigenze dell'apprendimento permanente, e fornendo una panoramica delle loro funzionalità, contenuti, approcci pedagogici, vantaggi e svantaggi del loro uso rispetto alle metodologie di studio più tradizionali.

I **MOOCs** (*Massive Open Online Courses*) sono corsi disponibili su internet che chiunque può seguire. Sono progettati per essere accessibili a un gran numero di persone provenienti da diverse sfere culturali e regioni geografiche. Pur trattando argomenti di livello universitario, sono pensati in modo tale da essere comprensibili e utili per un vasto pubblico. Questi corsi rappresentano un'opportunità notevole sia per gli studenti sia per gli insegnanti. Possono essere gratuiti, parzialmente gratuiti o a prezzi accessibili a seconda della piattaforma attraverso la quale vengono trasmessi. Secondo Reich e Rupérez-Valiente (2018), I MOOCs non trasformeranno l'istruzione superiore, e probabilmente non scompariranno del tutto. Piuttosto, forniranno nuovi supporti per nicchie specifiche all'interno dei sistemi educativi già esistenti, supportando principalmente gli studenti già istruiti. Al momento, vi sono molte piattaforme e università che propongono questo tipo di corsi e si sta studiando come integrare nuove tecnologie, come la realtà virtuale, per renderli più interattivi. Infatti,

come affermano Jung e Lee (2018), c'è una stretta connessione tra progettazione, sviluppo di strategie didattiche e processi di apprendimento nei MOOC. Dunque, le nuove tecnologie hanno un potenziale importante nell'apprendimento permanente, ma "richiedono una nuova progettazione dell'insegnamento tradizionale, tenendo conto della modalità di erogazione più adeguata, in base alla filosofia dell'insegnamento, ai bisogni degli studenti, alle esigenze della disciplina e alle risorse disponibili" (Barpi, Dalmazzo, De Blasio & Vinci, 2021). Alcune delle piattaforme più famose sono Coursera, edX ed Udemy. Questo saggio, però, si focalizza su risorse più utili per italoparlanti, che sono EPALE ed EduOpen.

EPALE² è la piattaforma europea per l'apprendimento online per eccellenza. Questa è completamente gratuita e si distingue dalle altre per l'approccio multilingue e lo scambio di nozioni, corsi e risorse tra la community di iscritti. La sua peculiarità, infatti, è la possibilità di connettersi e formare gruppi di interesse divisi, ad esempio, per tipologia, lingua, paese, argomento, e dove le informazioni possono essere scambiate in forma più ordinata. Essendo una piattaforma collaborativa, chiunque può apportare il proprio contributo ed il proprio lavoro può essere utile e più gratificante, raggiungendo persone con gli stessi interessi in tutto il mondo. Inoltre, il portale aiuta a creare connessioni per la cooperazione nella creazione di partenariati per la scrittura di proposte di progetto nazionali ed europee. La piattaforma è disponibile sia in formato web sia in app ed è divisa in cinque sezioni principali, in maggioranza titolate con verbi imperativi che invitano immediatamente all'azione i visitatori, una cosiddetta "call-to-action", cioè "un invito a compiere una determinata azione, identificabile come messaggio testuale univoco e veicolato attraverso un bottone o un widget. Si tratta di un elemento fondamentale delle campagne di inbound marketing e deve essere chiara e concisa"³. Di seguito si riportano le sezioni disponibili alla data attuale e le rispettive opportunità e risorse offerte:

1. **Contribuisci:** include risorse su temi specifici; blog con approfondimenti e idee; news sugli ultimi sviluppi nell'apprendimento degli adulti; eventi e attività in Europa; e storie d'ispirazione dalla community.
2. **Collabora:** permette di unirsi ai gruppi pubblici online che lavorano su argomenti specifici; condividere idee e scambiare buone pratiche; trovare il partner perfetto per progetti; cercare organizzazioni in tutta Europa; entrare in contatto con altri professionisti dell'apprendimento degli adulti; unirsi a gruppi online privati che lavorano su temi specifici ed accedere alle loro risorse; restare in contatto con la community dell'istruzione e della formazione professionale; creare uno spazio personalizzato per la mobilità blended Erasmus+ e i progetti di cooperazione.
3. **Apprendi:** include novità sui MOOCs online; risorse aperte di EPALE, un kit di buone pratiche ed una sezione per condividere le proprie; ed opportunità di formazione e certificazione online per i professionisti dell'apprendimento degli adulti. In più, sono disponibili serie di podcast e notiziario sull'apprendimento e l'educazione degli adulti.
4. **Politica dell'UE:** permette di comprendere il ruolo dell'UE nell'educazione degli adulti e come vengono attuate le leggi a riguardo.

Dunque, EPALE è una piattaforma completa, alimentata da organizzazioni e singoli, orientata per questi stessi, per unire le forze a livello europeo e promuovere lo scambio di nozioni. Purtroppo, però, non è ancora sufficientemente sfruttata e conosciuta, per cui il suo potenziale non è usato al massimo ed uniformemente in tutta Europa. Una soluzione a questo problema è stata intrapresa da INDIRE, l'Agenzia Erasmus+ Nazionale italiana, che ha creato una capillare rete di Ambasciatori Erasmus+ & EPALE in tutta Italia pronti a presentare e promuovere questa iniziativa anche nelle località più remote dove, probabilmente, ce n'è di più bisogno.

EduOpen⁴, invece, è una piattaforma italiana gratuita per la diffusione della conoscenza, sostenuta dal Ministero italiano dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Questa offre più di 400 corsi, 35 Pathways, Master

e Courseware, includendo formazione continua, d'orientamento e specifica per insegnanti. I corsi sono offerti principalmente da università italiane e spaziano da tematiche molto diverse come lingue, tecnologia e medicina. I pathway sono dei percorsi di formazione un po' più impegnativi che possono richiedere delle conoscenze prelieve ma che, se indicato, permettono anche l'ottenimento di CFU riconosciuti dalle università. Corsi e pathways indicano il tempo medio necessario per essere completati, offrendo un indicatore fondamentale agli studenti per scegliere il più appropriato secondo le proprie disponibilità. Inoltre, viene attribuito un attestato di partecipazione o badge personale rilasciato da Bestr⁵ agli studenti che li completano correttamente. Per l'ottenimento di un certificato verificato addizionale, spendibile a livello professionale, è necessario il completamento del corso, il superamento della prova di valutazione in presenza ed il versamento di 75€ per sostenere le spese dell'ateneo ed il centro dove si svolge la prova. I master, seguono le tempistiche universitarie e, dunque, la loro disponibilità dipende direttamente da queste. Infine, i coursewares sono "aggregatori di materiali didattici relativi a un determinato tema di studio e prodotti da esperti per raccogliere videolezioni e documenti che non hanno la completezza di un corso vero e proprio"⁶. I coursewares non prevedono il superamento di un test e, quindi, al completamento delle attività, non è previsto né il rilascio di attestato né di badge. L'analisi condotta da De Santis e Sannicandro (2019) mostra che:

- Le ragioni principali per l'iscrizione degli studenti a EduOpen sono l'esigenza personale di formazione e la curiosità/interesse per gli argomenti dei corsi;
- La mancanza di interazione con i compagni non risulta essere una motivazione che possa portare gli studenti ad abbandonare un corso;
- Gli utenti attribuiscono maggiore importanza all'interazione con gli insegnanti rispetto a quella con i compagni e a un'interfaccia amichevole.

Infine, le statistiche pubblicate da De Santis e Sannicandro nel 2018, dimostrano che "Gli utenti di EduOpen sono per i due terzi di genere femminile", includendo sia studenti sia insegnanti. I principali vantaggi derivanti dall'utilizzo di piattaforme online per l'apprendimento permanente sono la personalizzazione dell'apprendimento, la diversità dei corsi offerti e la possibilità di interagire con una vasta comunità. Le piattaforme online, non fanno differenza di genere ed anche le donne possono avvicinarsi con molta più facilità alle materie scientifiche. D'altronde, "I campi di studio a indirizzo tecnico-scientifico (STEM - scienza, tecnologia, ingegneria, matematica) beneficiano altresì dei più alti tassi di occupazione, riflettendo la domanda di una società sempre più orientata verso l'innovazione" (OECD, 2017). Dunque, l'uso di queste nuove metodologie potrebbe anche favorire indirettamente la riduzione del gender gap. Parallelamente, le principali sfide delle piattaforme online per l'educazione sono la possibilità di garantire la qualità - e non solo la quantità - dei contenuti, la mancanza di motivazione degli studenti ed il riconoscimento e/o costi delle certificazioni rilasciate. "Imparare da adulti significa anche, in linea di principio, assumersi la responsabilità del proprio apprendimento, vale a dire smistare più o meno consapevolmente le informazioni e decidere quello che si vuole imparare. Dopo tutto, nella complessa società di oggi, il volume di ciò che può essere imparato supera di gran lunga la capacità di apprendimento di ogni singolo individuo. Quindi una selezione d'ingresso deve essere necessariamente fatta dall'apprendente adulto" (Illeris, 2013). Infine, le emozioni e sensazioni del corpo nel particolare vissuto di adulti che apprendono da remoto (De Blasio & Vinci, 2022), come l'alienazione e la postura fissa e/o scorretta se lo spazio d'apprendimento non è debitamente organizzato, sono delle problematiche che potrebbero essere affrontate più coscientemente fornendo, ad esempio, un breve corso di sicurezza obbligatorio illustrando rischi e relativi consigli prima dell'inizio dell'uso della piattaforma per l'apprendimento.

5. Conclusioni

L'evoluzione dell'apprendimento permanente online, mediante MOOCs e strumenti di condivisione della conoscenza, ha aperto porte significative per il progresso dell'educazione. Le piattaforme EPALe ed EduOpen sono le pioniere nel panorama italiano ed europeo, completandosi a vicenda, grazie ad un'offerta di diversi tipi di strumenti a supporto dell'apprendimento. Ciononostante, sfide cruciali devono ancora essere affrontate: garantire la qualità dell'istruzione, migliorare l'accessibilità, personalizzare l'apprendimento e promuovere l'interazione sono imperativi. In futuro, l'innovazione tecnologica, come realtà virtuale e aumentata, guiderà ulteriori progressi. I modelli dell'educazione degli adulti, l'esperienza di apprendimento adulto, i rischi della individualizzazione e marketizzazione del lifelong learning, rispetto alle possibilità di emancipazione personale e collettiva attraverso l'online e/o il blended learning, però, restano ancora dei grandi interrogativi. Solo attraverso un impegno costante possiamo assicurare che l'educazione permanente online sia autenticamente accessibile, significativa ed efficace per tutti, contribuendo a una società più istruita e inclusiva.

Note

¹ Astrid Mirabito, Ambasciatrice Erasmus+ & EPALe per INDIRE, Consulente per CultFund, Competitive Funding Officer per ICN2 (Istituto Catalano di Nanoscienza e Nanotecnologia).

² Cfr. <https://epale.ec.europa.eu/>.

³ Cfr. Inside Marketing. Definizione di Call to Action. Disponibile in: <https://www.insidemarketing.it/glossario/definizione/call-to-action/> [25/02/2024].

⁴ Cfr. <https://learn.eduopen.org>.

⁵ Cfr. <https://www.bestr.it>.

⁶ Cfr. <https://support.eduopen.org/faq.html?view=faq&faqid=30>.

Riferimenti Bibliografici

- Argyris, C. (1991). Teaching Smart People How to Learn. Harvard Business Review.
- Barpi, F., Dalmazzo, D., De Blasio, A., & Vinci, F. (2021). Hacking Higher Education: Rethinking theEduHack Course. *Educ. Sci.*, 11, 40.
- De Blasio, A., & Vinci, F. (2022). Narrative Learning and Transformative Practices in Higher Distance Education. In: Casalino, G., et al. Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. *HELMETO 2021. Communications in Computer and Information Science*, vol 1542. Springer, Cham.
- De Santis, A., Sannicandro, K., Fazlagic, B., Bellini, C., Tedeschi, C., & Minerva, T. (2018). Gli Open Learners di EduOpen: numeri e prospettive. In A. Volungeviciene, & A. Szűcs (Eds.), *Exploring the Micro, Meso and Macro. Navigating between dimensions in the digital learning landscape*. EDEN 2018 Annual Conference, Genoa, Italy 17-20 June 2018 (pp. 887-94). Budapest: European Distance and E-Learning Network.
- De Santis, A., & Sannicandro, K. (2019). Reasons for Attending a MOOC: A Survey on EduOpen Learners. In *Connecting through Educational Technology: Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2019 Annual Conference* (pp. 16-19). Bruges, 16-19 June, 2019. Budapest: European Distance and E-Learning Network.
- Goglio, V. (2022). *The diffusion and social implications of MOOCs: A comparative study of the US and Europe*. Routledge.
- Illeris, K. (2013). L'apprendimento degli adulti. *La ricerca*. Bologna: Loescher Editore.
- Jung, Y., & Lee, J. (2018). Learning engagement and persistence in massive open online courses (MOOCs). *Computers & Education*, 122, 9-22.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. III, Swanson, R. A., & Robinson, P. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (Ninth edition). Abingdon, Oxon; New York: Routledge.

- Mellander, K. (1993). *The Power of Learning: Fostering Employee Growth*. Business Skills Express Series. American Society for Training and Development.
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103-117.
- Noesgaard, S. S., & Ørngreen, R. (2015). The Effectiveness of E-Learning: An Explorative and Integrative Review of the Definitions, Methodologies and Factors that Promote e-Learning Effectiveness. *The Electronic Journal of eLearning*, 13(4), 278-290.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. Disponibile in: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en> [30/11/2023].
- Pink, D. H. (2009). *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. Riverhead: Hardcover.
- Reich, J., & Rupérez-Valiente, J. A. (2018). The MOOC Pivot. What happened to disruptive transformation of education? *Science*, 363(6423), 130-131.
- Sanfilippo, M. (2023). *How to Develop a Call to Action (With Examples)*. *Business News Daily*. Disponibile in: <https://www.businessnewsdaily.com/15935-how-to-develop-a-cta.html> [26/11/2023].

Valorizzare la Terza Missione accademica: dalla mappatura dei Dipartimenti alla programmazione strategica di Ateneo

Adriana Agrimi¹, Francesco Guaragno²

Keywords

Terza Missione, Valorizzazione delle conoscenze, Mappatura, Processi, Programmazione

Abstract

Il saggio presenta gli esiti del percorso di rilevazione condotto dalla Direzione Ricerca, Terza Missione e Internazionalizzazione per la messa a valore di informazioni utili a predisporre la strategia di Ateneo per migliorare i processi di valorizzazione della conoscenza e di Terza Missione (TM). L'esigenza di raccogliere informazioni sull'attività di ricerca dei docenti presso i diversi Dipartimenti dell'Ateneo ha avuto l'obiettivo di valorizzare la capacità delle iniziative di TM di dialogare con il territorio e risponde alla volontà di "scoprire" (Moscati, 2016) per mettere a sistema i punti di forza dei Dipartimenti anche sulla base di quanto previsto dal DM 1154/2021 (AVA 3)⁵. In questo senso, i risultati della mappatura sono stati utili per la funzione strategica della programmazione dipartimentale e di Ateneo, consentendo di effettuare da un lato un'analisi consuntiva delle attività e dall'altro, ridisegnare gli indirizzi programmatici sulla TM di Ateneo.

1. La ricerca: metodo e partecipanti

Le attività di Terza Missione/Impatto Sociale dell'Ateneo di Bari sono pianificate e organizzate dall'Amministrazione Centrale e dai Dipartimenti. I Dipartimenti, strutture di riferimento per la pianificazione e la realizzazione delle attività di Terza Missione/Impatto Sociale devono individuare tra le linee d'azione dell'Ateneo quelle più consone alle specifiche caratteristiche e vocazioni, declinando i contenuti nell'ambito della propria programmazione strategica. Le attività di Terza Missione/Impatto Sociale sono in capo al personale docente e vedono il coinvolgimento attivo delle Unità operative di Ricerca e Terza Missione dei Dipartimenti.

| ATTORE | RUOLO/RESPONSABILITÀ |
|--|--|
| Direttore del Dipartimento | Coordina la realizzazione del Piano Strategico di Ateneo attraverso l'attuazione di coerenti azioni strategiche Dipartimentali per la Ricerca e la Terza Missione/Impatto Sociale |
| Delegato del Direttore per la Terza Missione/Impatto Sociale | Promuove e coordina le attività di Terza Missione/Impatto Sociale, in attuazione della programmazione dipartimentale e in stretta sinergia con il Delegato del Rettore per la Terza Missione/Impatto Sociale e il PQA. |
| Responsabile U.O. Ricerca e Terza Missione del Dipartimento (Personale tecnico amministrativo) | Supporta il Direttore del Dipartimento e il Delegato nell'espletamento delle azioni tecniche/amministrative connesse alle attività di Terza Missione/Impatto Sociale |

Tabella 1. Principali Attori e responsabilità del personale UNIBA impegnato nelle attività di Ricerca e Terza/missione

L'avvio del lavoro di ricerca è partito alla fine del 2022 dalla mappatura delle attività di terza missione dei ventidue Dipartimenti dell'Università degli Studi Aldo Moro, nella tabella n. 2 è riportata la distribuzione dei Dipartimenti e si è concluso nei primi mesi del 2023.

DISTRIBUZIONE DEI DIPARTIMENTI INTERVISTATI

| | | | |
|----|---|----|---|
| 1 | Biologia | 12 | Jonico in Sistemi giuridici ed economici del Mediterraneo: società, ambiente, culture |
| 2 | Bioscienze, biotecnologie e biofarmaceutica | 13 | Matematica |
| 3 | Chimica | 14 | Medicina veterinaria |
| 4 | Dell'emergenza e dei trapianti di organi - DETO | 15 | Ricerca e Innovazione Umanistica |
| 5 | Economia e Finanza | 16 | Scienze agro-ambientali e territoriali - DISAAT |
| 6 | Economia, Management e Diritto dell'Impresa | 17 | Scienze biomediche e oncologia umana |
| 7 | Farmacia - Scienze del farmaco | 18 | Scienze del suolo, della pianta e degli alimenti (Di.S.S.P.A.) |
| 8 | Interateneo di Fisica | 19 | Scienze della formazione, psicologia, comunicazione |
| 9 | Giurisprudenza | 20 | Scienze della terra e geoambientali |
| 10 | Informatica | 21 | Scienze mediche di base, neuroscienze e organi di senso |
| 11 | Interdisciplinare di Medicina | 22 | Scienze politiche |

Tabella 2. Distribuzione dei Dipartimenti in cui sono stati somministrati i questionari

Nella fase precedente la mappatura, si è proceduto alla definizione della popolazione di riferimento composta dai ventidue responsabili tecnico amministrativi delle Unità operative Ricerca e Terza Missione dei Dipartimenti a cui è stato chiesto di compilare una scheda di rilevazione presentata nell'ambito delle iniziative di programmazione strategica. Gli attori coinvolti si sono cimentati, passo dopo passo, nella costruzione di uno strumento di mappatura partecipando a sessioni di lavoro individuale e di gruppo attraverso l'organizzazione di incontri su Piattaforma *Teams*. L'utilizzo di un approccio valutativo partecipato (Palumbo, 2001) ha fatto emergere da subito quelle che erano le aspettative e i punti di vista degli attori coinvolti.



Figura 3 - Scheda di rilevazione

La Scheda di Rilevazione composta da 23 quesiti, è stata suddivisa idealmente in due sezioni (Figura 3):

- *La Sezione A - Informazioni Generali* si propone di raccogliere informazioni relative alla denominazione del Dipartimento, al referente della compilazione della scheda di rilevazione, la tipologia di organizzazione Dipartimentale e alla presenza nel Dipartimento di un referente terza missione (Docente/ Personale Tecnico Amministrativo) e Assicurazione della Qualità;
- *La Sezione B - Obiettivi, Gestione e Risorse della Terza Missione/Impatto Sociale* si propone di rilevare il dato dinamico relativo gli Impatti prodotti dalle attività di terza missione del Dipartimento, evidenziando le principali attività di Terza missione su cui il Dipartimento intende investire nel triennio 2023-2025, la coerenza delle attività con gli obiettivi strategici di Ateneo con una analisi sintetica dei Punti di forza e di Debolezza. Nella rilevazione viene richiesta la presenza di strumenti di monitoraggio, indicatori di Impatto e tipologie di finanziamento. Particolarmente rilevante è la parte relativa alla rilevazione del livello di priorità degli ambiti di terza missione /impatto sociale nelle attività Dipartimentali redatta secondo il documento sulle modalità di valutazione dei Casi di Studio GEV valutazione della Qualità della Ricerca 2015-2019 (ANVUR). Chiude la Sezione B la rilevazione della valorizzazione delle attività di terza missione nelle pagine web/social dei Dipartimenti.

La scheda di rilevazione si conclude con un box denominato *“Proposte e suggerimenti per il miglioramento della Terza Missione nei Dipartimenti”*.

2. I risultati e le “evidenze”

L’esperienza conoscitiva effettuata nell’ambito della mappatura delle attività di Terza Missione ci consente di far emergere tutte le iniziative dei Dipartimenti coinvolti. Alla domanda *“Come è organizzata la Terza Missione nel Dipartimento?”* gli intervistati hanno descritto le caratteristiche organizzative del proprio Dipartimento facendo riferimento a organi e figure responsabili della Terza Missione dipartimentale, con i loro compiti relativi, ovvero:

- Il **Direttore del Dipartimento**: responsabile del buon funzionamento della struttura dipartimentale e, in particolare, della politica della qualità della Terza Missione dipartimentale. In relazione alle attività di Terza Missione propone la politica per la qualità della Terza Missione dipartimentale, in coerenza con quanto stabilito dai Piani strategici di Ateneo e secondo le linee guida del Presidio di Qualità di Ateneo;
- Il **Consiglio di Dipartimento**: organo di programmazione e gestione delle attività del Dipartimento. In particolare, per quanto concerne le attività di Terza Missione, esso approva il Documento triennale di programmazione definendo gli obiettivi operativi da seguire, in coerenza con il Documento di Programmazione Triennale di Ateneo, indicando le attività di preminente interesse e la relativa disponibilità di strutture, servizi e della strumentazione;
- Il **Delegato del Direttore per la Terza Missione**: coadiuva il Direttore nella definizione della politica, delle strategie e degli obiettivi di Terza Missione e di divulgazione dei risultati della Terza Missione del Dipartimento. In alcuni Dipartimenti sono presenti deleghe specifiche (Public Engagement, Sostenibilità, Job Placement)
- **La Commissione per la Terza Missione**: costituita da docenti e ricercatori afferenti a vari SSD rappresentativi delle aree di ricerca del Dipartimento, supporta il Delegato alla Terza Missione svolgendo funzioni di promozione, supporto e monitoraggio alle attività di Terza Missione;
- **Comitato Valutazione della Ricerca (CVR)**: costituito dal Direttore, da docenti e ricercatori suddivisi per area e da Personale Tecnico Amministrativo di Ateneo. Al Comitato sono delegate le attività di monitoraggio delle attività di Terza missione;

- **I gruppi di lavoro Tematici:** costituiti per l'implementazione delle attività amministrative-contabili e tecnico-scientifiche inerenti le attività di Terza Missione, partecipano oltre il personale docente anche personale tecnico amministrativo. È prevista la partecipazione di studenti su specifici gruppi di lavoro.

L'Organizzazione della Terza missione nei Dipartimenti è risultata diversificata secondo i bisogni e le attività, l'istituzione di Commissioni e i Gruppi di Lavoro non sono presenti omogeneamente in tutti i Dipartimenti. Alla domanda "Nel Dipartimento è presente un referente per le attività di Terza Missione?" il 63,64% degli intervistati ne ha segnalato la presenza caratterizzata prevalentemente da personale docente.

TABELLA 4 NEL DIPARTIMENTO È PRESENTE UN REFERENTE PER LE ATTIVITÀ DI TERZA MISSIONE?

| | V.A. | % |
|---------------|-----------|----------------|
| Si | 14 | 63,64% |
| No | 08 | 36,36% |
| Totale | 22 | 100,00% |

Alla richiesta "Nel Dipartimento è presente un referente un referente per l'assicurazione della Qualità" la percentuale scende al 31,82%. Il Referente per l'Assicurazione della Qualità del Dipartimento è la persona chiave che promuove e coordina le attività di Assicurazione della Qualità della Ricerca e Terza Missione/Impatto Sociale del Dipartimento, che agisce in accordo con il Direttore, con il PQA, con il Coordinatore Amministrativo e il Responsabile della U.O. per la Ricerca e la Terza Missione.

TABELLA 5 NEL DIPARTIMENTO È PRESENTE UN REFERENTE PER L'ASSICURAZIONE DELLA QUALITÀ?

| | V.A. | % |
|---------------|-----------|----------------|
| Si | 07 | 31,82% |
| No | 15 | 68,18% |
| Totale | 22 | 100,00% |

Alla domanda di "Descrivere almeno tre impatti prodotti dalle Attività di terza Missione del Dipartimento" gli intervistati hanno posto in rilievo come nella maggior parte dei casi i prodotti si riferiscano a organizzazione di eventi, Convenzioni e attività formative (Master, corsi di aggiornamento professionale, Summer/Winter school), attività prevalentemente collocabili nel "campo" del cosiddetto *Public Engagement*. In una visione prospettica delle principali attività di terza missione su cui si intende investire nel triennio 2023-2025, risultano con maggior frequenza le iniziative di *public engagement*, imprenditorialità accademica offrendo la possibilità a studenti e dottorandi di sviluppare idee imprenditoriali costituendo start up e spin off, promuovere le iniziative ad impatto sociale, Conto Terzi (anche se non prevista dalla VQRTM Anvur), strumenti a sostegno dell'Open Science e attività collegate all'Agenda ONU 2023 Sviluppo Sostenibile.

Le principali attività di Terza Missione sopra descritte risultano coerenti con gli obiettivi e/o azioni strategiche dell'Ateneo nel 95,45% dei casi analizzati.

TABELLA 6 LE PRINCIPALI ATTIVITÀ DI TERZA MISSIONE SOPRA DESCRITTE SONO COERENTI CON GLI OBIETTIVI STRATEGICI E/O LE AZIONI STRATEGICHE DI ATENEO?

| | V.A. | % |
|---------------|-----------|----------------|
| Sì | 21 | 95,45% |
| No | 15 | 04,55% |
| Totale | 22 | 100,00% |

I punti di forza e punti di debolezza percepiti dagli intervistati in riferimento alla strategia di Terza missione del prossimo triennio, sono sintetizzati nel seguente prospetto riepilogativo.

| Punti di forza | Punti di Debolezza |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Partecipazione a Consorzi, Parchi Scientifici, Distretti Tecnologici e Produttivi, Fondazioni. 2. Dialogo con Enti e Istituzioni per lo sviluppo sostenibile di città e territori; 3. Forte vocazione per i temi legati allo sviluppo sostenibile; 4. Ampiezza e qualità dell’offerta formativa rivolta all’aggiornamento professionale; 5. Numerosità delle iniziative di Public Engagement; 6. Disseminazione dei risultati della ricerca, sia tramite l’organizzazione di iniziative di valorizzazione della ricerca con il grande pubblico, sia tramite il rilevante numero di pubblicazioni rivolte a non accademici; 7. partecipazione a <i>Network</i> internazionali e nazionali per la valorizzazione dei risultati della ricerca. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Assenza di uno strumento di misurazione e valutazione di politiche e azioni di Terza Missione; 2. Assenza di un monitoraggio accurato e costante delle iniziative e delle diverse attività di Terza Missione; 3. Debole /scarsa comunicazione da parte del personale docente agli uffici del dipartimento delle attività di Terza Missione in cui sono coinvolti; 4. Esiguo numero di risorse umane (PTA) adibito alla Ricerca e Terza Missione; 5. Esigui fondi e finanziamenti dedicati per le iniziative di Terza Missione; 6. Mancato collegamento delle attività di Terza Missione con fattori di premialità; 7. Assenza di un ufficio specifico che assicuri la <i>capacity building</i> di Ateneo in materia di sviluppo sostenibile e sostegno alle iniziative dipartimentali. |

Tabella 7. Prospetto riepilogativo dei Punti di Forza/Punti dei Debolezza Dipartimenti

Alla domanda se “Sono utilizzati specifici strumenti di monitoraggio delle attività di Terza Missione del Dipartimento?” il 72,73% degli intervistati ha dichiarato l’utilizzo soprattutto nelle attività di public engagement attraverso specifici “censimenti *online*”, database, web application e piattaforma di Ateneo SISMA⁴.

TABELLA 8 SONO UTILIZZATI SPECIFICI STRUMENTI DI MONITORAGGIO DELLE ATTIVITÀ DI TERZA MISSIONE DEL DIPARTIMENTO?

| | V.A. | % |
|---------------|-----------|----------------|
| Sì | 16 | 72,73% |
| No | 06 | 27,27% |
| Totale | 22 | 100,00% |

Alla domanda “Sono utilizzati specifici indicatori di impatto della Terza missione del Dipartimento?” ha risposto Sì il 40,91% degli intervistati. Gli indicatori di impatto (Stern, 2016) si riferiscono alla capacità del Dipartimento di generare ricadute e generazione di valore per il territorio a carattere sociale, economico, ambientale, di governance.

TABELLA 9 SONO UTILIZZATI SPECIFICI INDICATORI DI IMPATTO DELLA TERZA MISSIONE DEL DIPARTIMENTO?

| | V.A. | % |
|---------------|-----------|----------------|
| Sì | 09 | 40,91% |
| No | 13 | 59,09% |
| Totale | 22 | 100,00% |

I principali indicatori utilizzati per dare evidenza ad attività di Terza Missione sono relativi a produzione Public Engagement, aumento di proposte di collaborazioni da parte di Enti, associazioni, numero e tipologia di portatori di interessi coinvolti nelle iniziative, presenze di partner istituzionali, raggio di azione delle iniziative. In riferimento alle fonti di finanziamento della attività di Terza Missione e alla presenza di un Budget specifico per le attività di Terza Missione il 77,27% degli intervistati ha dichiarato di non avere un budget specifico per le attività di Terza missione.

TABELLA 10 È PREVISTO UN BUDGET SPECIFICO PER LE ATTIVITÀ DI TERZA MISSIONE?

| | V.A. | % |
|---------------|-----------|----------------|
| Sì | 05 | 22,73% |
| No | 17 | 77,27% |
| Totale | 22 | 100,00% |

In una visione prospettica per il triennio 2023-2025 l'81,82% degli intervistati, sentiti i principali Attori della Terza missione del Dipartimento di afferenza, intendono potenziare la strategia di Terza Missione con iniziative e specifiche risorse assegnate per la realizzazione di specifiche attività di Terza Missione.

TABELLA 11 PER IL PROSSIMO TRIENNIO 2023-2025 SI INTENDE POTENZIARE LA STRATEGIA DI TERZA MISSIONE CON SPECIFICHE INIZIATIVE E FINANZIAMENTI DIPARTIMENTALI?

| | V.A. | % |
|---------------|-----------|----------------|
| Sì | 18 | 81,82% |
| No | 04 | 18,18% |
| Totale | 22 | 100,00% |

Alla richiesta di indicazione dei livelli di priorità delle aree ANVUR (2021) in cui viene declinata la valutazione della Terza missione e Impatto sociale delle Università vengono riportate nella seguente tabella suddivisa per campi d'azione della terza missione, priorità e ambiti dei Poli di Ricerca5 (settori ERC).

| CAMPI D'AZIONE DELLA TERZA MISSIONE | POLI DI RICERCA E SETTORI ERC | | |
|---|-------------------------------|--|-------------------------------------|
| | LS - Life Sciences | PE - Physical Sciences and Engineering | SH - Social Sciences and Humanities |
| | Scienze della Vita | Scienze di Base, Agrarie e della Terra | Scienze sociali e umanistiche |
| a) Valorizzazione della proprietà intellettuale o industriale (brevetti, private vegetali, e ogni altro prodotto di cui all'art.2, comma 1 del Decreto legislativo n.30/2005 | Alta | Medio Alta | Bassa |
| b) – Imprenditorialità accademica (spin off, start up) | Alta | Alta | Bassa |
| c) – Strutture di intermediazione e trasferimento tecnologico (es. uffici di trasferimento tecnologico, incubatori, parchi scientifici e tecnologici, consorzi e associazioni per la Terza Missione | Medio Alta | Medio Alta | Medio Bassa |
| d) Produzione e gestione di beni artistici e culturali (poli museali, scavi archeologici, attività musicali, archivi storici, emeroteche storiche, teatri e impianti sportivi) | Bassa | Bassa | Alta |
| e) Sperimentazione Clinica e iniziative di tutela della salute (trial clinici, studi su dispositivi medici, studi non interventistici, biobanche, ...) | Alta | Bassa | Medio Bassa |
| f) Formazione permanente e didattica aperta (es. corsi di formazione continua, educazione continua in medicina, MOOC). | Medio Bassa | Medio Alta | Alta |
| g) Public Engagement | Alta | Alta | Alta |
| h) Produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e politiche per l'inclusione. | Medio Alta | Medio Alta | Alta |
| i) Strumenti innovativi a sostegno dell'Open Science. | Alta | Alta | Alta |
| j) Attività collegate all'agenda ONU 2030 e agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) | Medio Alta | Alta | Medio Bassa |

Tabella 12. Livello di priorità dei seguenti ambiti di Terza Missione /Impatto Sociale nelle attività Dipartimentali

Nell'ambito della comunicazione delle iniziative di terza Missione alla domanda "Esiste una valorizzazione delle attività di Terza Missione nella Pagina web/social del Dipartimento?" il 68,18% degli intervistati ha segnalato la presenza sul sito web del Dipartimento di un'area specifica dedicata dove poter valorizzare le iniziative di terza missione.

| | V.A. | % |
|---------------|-----------|----------------|
| Sì | 15 | 68,18% |
| No | 07 | 31,82% |
| Totale | 22 | 100,00% |

In un'ottica di valorizzazione della conoscenza, è fondamentale per l'Ateneo potenziare la comunicazione verso l'esterno delle attività sviluppate nei Dipartimenti favorendo la diffusione e condivisione con gli stakeholder di tutte le conoscenze e competenze presenti nell'ambito della terza missione.

3. Le proposte di miglioramento e i suggerimenti

I dipartimenti sono da sempre impegnati in iniziative legate alla terza missione grazie ad un forte legame della comunità universitaria con il territorio. Le proposte e i suggerimenti per il miglioramento della terza missione dei Dipartimenti indicate dagli intervistati sono sinteticamente riconducibili a quattro elementi:

1. Stanziamento di un Fondo Annuale Terza missione;
2. Incentivi e premialità per la Terza Missione;
3. Predisposizione di un Bando Terza Missione dell'Ateneo;
4. Istituzione di una Commissione Terza Missione;

Si riporta qui di seguito un prospetto riepilogativo delle quattro principali proposte:

1 Stanziamento di un Fondo Annuale Terza Missione:

la proposta fa riferimento all'attribuzione da parte della Governance dell'Ateneo di un fondo annuale per la Terza Missione che possa incentivare e favorire lo sviluppo di attività di Terza Missione nei Dipartimenti.

2 Incentivi e premialità per la Terza Missione:

Coerentemente con il programma strategico di Ateneo si propone la definizione di un sistema di premialità per il personale docente e tecnico-amministrativo coinvolto in attività di Terza Missione.

3 Predisposizione Bando Terza Missione di Ateneo:

Predisposizione di un Bando di Ateneo per iniziative di Terza missione, prevedendo due linee di finanziamento indirizzate alle strutture dell'Ateneo (Dipartimenti e Centri di ricerca) e ai dottorandi di ricerca. L'ambito delle proposte dovrà riguardare attività di scienza aperta, citizen science, tutela della salute pubblica, produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e politiche per l'inclusione, valorizzazione del patrimonio culturale, materiale e immateriale, di Ateneo, Public Engagement, imprenditorialità accademica.

4 Istituzione di una Commissione Terza Missione:

Istituzione di una Commissione di Terza Missione ed in particolare di Public engagement che possa definire metodi e indicatori di monitoraggio (quali-quantitativi) e misurazione dettagliata degli impatti generati dalle attività svolte. L'obiettivo è quello di rendere più efficaci le iniziative di Public Engagement e di migliorarne la valutazione, il monitoraggio e la disseminazione.

Tabella 14. Prospetto riepilogativo proposte e suggerimenti per il miglioramento della Terza Missione dei Dipartimenti

4. Conclusioni

In conclusione, si può osservare che nell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro è in corso un processo di crescita, articolazione e messa a sistema delle attività di Terza Missione. Molte iniziative portate avanti negli anni non sono state adeguatamente formalizzate e istituzionalizzate rimanendo spesso intangibili (Di Bernardino, 2013) proprio in virtù di una assenza di attività sistemiche di monitoraggio che invece, attraverso l'avvio di questo processo di mappatura, è possibile mettere a valore nel tempo.

Allo stato attuale, questo processo risulta innescato in parte da programmi e indirizzi formalizzati dall'Ateneo, ma soprattutto dalla forza ispiratrice di sperimentazioni ed esplorazioni più parziali, spesso legate a circostanze e opportunità specifiche. Prosegue e rafforza lo sforzo dell'Ateneo di migliorare il percorso di integrazione, intrapreso negli ultimi anni, finalizzato ad assicurare la piena coerenza tra gli obiettivi strategici e le azioni necessarie al conseguimento dei risultati. In coerenza con le Linee programmatiche del Rettore nonché con le linee generali di indirizzo per la programmazione delle Università, pubblicate dal MIUR, è stata costruita la mappa strategica, che individua priorità politiche, obiettivi strategici, indicatori e target triennali nonché le azioni strategiche necessarie a rispondere alle sfide emergenti che il contesto ci richiede. A tal fine nell'ambito della priorità C "Valorizzazione delle conoscenze in un'ottica di sviluppo sostenibile", il presente lavoro è il risultato dell'obiettivo operativo 2022 di "Realizzare la mappatura delle attività di terza missione dei Dipartimenti" in collegamento con il progetto direzionale "Realizzare uno stretto raccordo tra la fase di riorganizzazione dell'Area Ricerca, Terza Missione e Internazionalizzazione di Uniba e le buone pratiche emerse in ambito nazionale e/o internazionale attraverso un'azione pilota di consolidamento" nell'ambito dell'Obiettivo Strategico C.3 "Promuovere la divulgazione scientifica e culturale trasversalmente alla pluralità degli stakeholder e dei contesti sociali" e inserito nel ciclo di pianificazione 2022-2024⁷.

Note

- ¹ Adriana Agrimi, Dirigente della Direzione, Ricerca, Terza Missione e Internazionalizzazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro
- ² Francesco Guaragno, Responsabile Sezione Ricerca, Innovazione e Impatto dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.
- ³ Il modello AVA 3, in attuazione del D.M. 1154/2021, definisce gli ambiti D ed E suddividendoli in tre sottoambiti di valutazione di stretta competenza dei dipartimenti: un sottoambito a livello del Corso di Studio (D.CDS), un sotto-ambito di valutazione a livello di Corso di Dottorato (D.PHD) e un sotto-ambito di valutazione a livello del Dipartimento (E.DIP). Riguardo al sottoambito E.DIP, una sostanziale novità introdotta in AVA 3 è la richiesta di una maggiore e più profonda integrazione e corrispondenza delle attività dell'ateneo con quelle dei dipartimenti quali diretti promotori e responsabili delle attività didattiche, di ricerca, terza missione, impatto sociale e formazione post-laurea, nel pieno rispetto della loro autonomia organizzativa e amministrativa.
- ⁴ SISMA (Sistema Integrato di Supporto al Management di Ateneo) è lo strumento sviluppato dall'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, progettato per il monitoraggio di variabili e indicatori utili per il governo dell'Ateneo.
- ⁵ L'Università degli Studi di Bari Aldo Moro ha aggregato tutti i Dipartimenti in Poli di Ricerca assimilabili alle macro aree Scienze della vita - Scienze di Base-Agrarie e della Terra - Scienze Sociali e Umanistiche. I Poli di Ricerca sono riconducibili ai tre macro-settori ERC.
- ⁶ Adozione e assegnazione obiettivi operativi alle strutture organizzative di III e IV livello. <https://www.uniba.it/it/amministrazione-trasparente/performance/piano-performance/documento-di-programmazione-integrata-2022-2024/obiettivi-2022-delle-strutture-di-iii-e-iv-livello-organizzativo> [01/12/2023].
- ⁷ Documento di Programmazione Integrata 2022-2024 – Sezione I Programmazione Strategica di Ateneo. <https://www.uniba.it/it/amministrazione-trasparente/performance/piano-performance/documento-di-programmazione-integrata-2022-2024> [01/12/2023].

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2023). *Bando Valutazione della Qualità della Ricerca 2020-2024 (VQR 2020-2024)*. Disponibile in: <https://www.anvur.it/attivita/vqr/vqr-2020-2024/> [01/12/2023].
- ANVUR (2022) *Modello di accreditamento periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio universitari (AVA3)* approvato dal Consiglio Direttivo nella riunione del giorno 8 settembre 2022. Disponibile in: <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/09/AVA3.pdf> [01/12/2023].
- ANVUR (2021). *Documento sulle modalità di valutazione dei casi di studio. Gruppo di esperti della valutazione interdisciplinare Impatto/Terza Missione*. Disponibile in: <https://www.ANVUR.it/wp-content/uploads/2021/02/Documento-GEV-TM.pdf> [01/12/2023].
- Decreto ministeriale n.1154 del 14-10-2021. *Decreto Autovalutazione, Valutazione, Accreditamento Iniziale e periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio*. Disponibile in: <https://www.mur.gov.it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n1154-del-14-10-2021> [01/12/2023].
- Di Bernardino, D. (2013) *La valutazione e la disclosure delle risorse intangibili delle università*, Milano: Franco Angeli.
- Moscati, R. (2016). La scoperta della Terza Missione. *Universitas*, XXXVII/141, 10.
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, Programmare, Valutare*. Milano: FrancoAngeli.
- Stern, E. (2016). *La valutazione di impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*. Milano: FrancoAngeli.
- Università degli Studi di Bari Aldo Moro - *Documento di Programmazione Integrata 2022-2024 – Sezione I Programmazione Strategica di Ateneo*. Disponibile in: <https://www.uniba.it/it/amministrazione-trasparente/performance/piano-performance/documento-di-programmazione-integrata-2022-2024> [01/12/2023].
- Università degli Studi di Bari Aldo Moro - *Obiettivi 2022 - Adozione e assegnazione obiettivi operativi alle strutture organizzative di III e IV livello*. Disponibile in: <https://www.uniba.it/it/amministrazione-trasparente/performance/piano-performance/documento-di-programmazione-integrata-2022-2024/obiettivi-2022-delle-strutture-di-iii-e-iv-livello-organizzativo> [01/12/2023].

Eventi congiunti di Public Engagement ed Apprendimento Permanente: l'esperienza dell'Università del Foro Italico

Angela Magnanini¹, Saverio Giampaoli²

Keywords

Public Engagement, Salute, Attività motoria, Apprendimento permanente, Inclusione

Abstract

La promozione di stili di vita attivi attraverso l'attività motoria e sportiva rappresenta un importante strumento di sanità pubblica volto a migliorare le condizioni di salute della popolazione. L'Università degli Studi di Roma "Foro Italico" è fortemente attiva in questo campo sia a livello di ricerca sia a livello di didattica. All'interno delle funzioni di Terza Missione crea periodicamente eventi di Public Engagement e di Apprendimento Permanente dedicati alle attività motorie e sportive. In risposta alle sfide del periodo post-pandemico, le due tipologie di eventi sono state congiunte nello "UNIForoItalico SPORT DAY", una mattinata in cui l'ateneo si apre al territorio. L'unione di queste due attività, tipiche della Terza Missione, permette di meglio rafforzare il legame con la popolazione anche tramite il canale delle scuole e dei docenti di scienze motorie.

1. Introduzione

Nelle società post industrializzate la promozione di corretti stili di vita, e in particolare dell'attività motoria, sono priorità per un invecchiamento in salute della popolazione ed una riduzione dei costi sanitari (Hills, Denzel & Lubans, 2015). Il miglioramento delle condizioni di salute della popolazione tramite l'attività motoria richiede programmi educativi che tengano conto delle barriere materiali e motivazionali che impediscono una ampia diffusione di stili di vita attivi (Spiteri, Broom, Bekhet, de Caro, Laventure & Grafton, 2019). Per ottenere duraturi guadagni in termini di salute pubblica è necessario saper generare reali opportunità per essere fisicamente attivi in ogni ambiente e in ogni momento della vita quotidiana (van der Ploeg & Bull, 2020). Ciò può essere realizzato partendo dalla conoscenza della popolazione e del territorio dove risiede.

In questo contesto l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico", l'unico ateneo italiano interamente dedicato allo studio delle scienze motorie e sportive, può ricoprire un ruolo di raccordo tra la ricerca e le ricadute sociali per il territorio dov'è inserita. L'ambiente accademico del Foro Italico, sebbene sotto varie forme istituzionali, è radicato nel tessuto sociale della città di Roma da quasi un secolo. Il collegamento con la cittadinanza si realizza anche tramite le attività di Terza Missione, viste come un contributo immediato al benessere della popolazione in termini di sviluppo sociale, economico e culturale (Compagnucci & Spigarelli, 2020).

Negli ultimi decenni, l'impegno delle università ad interagire con la popolazione del territorio dove si insedia è andato crescendo, superando barriere e rinnovando l'ambiente universitario in molti paesi occidentali (Calice et al., 2022). In particolare, questa interazione può avvenire tramite gli eventi di Public Engagement, dove le attività di ricerca divengono fruibili a un pubblico non specializzato. Esistono molteplici maniere per creare Public Engagement partendo però sempre da un processo di interazione e ascolto della comunità dove l'ateneo si insedia (Privitera, 2018). Questa caratteristica dell'ascolto e delle proposizioni di azioni di miglioramento della popolazione è condivisa con le attività di Apprendimento Permanente, altra componente cardine della Terza Missione universitaria. L'Apprendimento Permanente e il Public Engagement accademico condividono un collegamento con il bene comune, essendo portatori di benefici che si diffondono nell'intera società

(Hall, 2009). L'impegno verso la direzione di un apprendimento diffuso si arricchisce anche grazie al coinvolgimento attivo degli stessi studenti dell'Università, che nell'ottica del service learning possono acquisire competenze civiche e di cittadinanza attiva, che vengono maturate e rafforzate attraverso le esperienze di impegno nella comunità (service) (Albanesi, Guarino & Compare, 2023; Aramburuzabala, McIlrath & Opazo, 2019).

2. L'Apprendimento Permanente dell'Università degli Studi di Roma "Foro Italico"

L'Università del Foro Italico ha dagli anni Duemila intensificato il suo impegno nei confronti dell'educazione permanente, abbracciando una serie di iniziative centrate sul benessere, l'aiuto, l'ascolto e la promozione di corretti stili di vita e dell'inclusione sociale mostrando la connotazione collaborativa della conoscenza e della responsabilità della scienza nei confronti della società (Palumbo & Proietti, 2020). L'Università è chiamata a fare propria una nuova dimensione dell'apprendimento, basato sulla apertura, sull'inclusione e sulla flessibilità nell'accesso alla conoscenza in una prospettiva di partecipazione attiva nei diversi tempi della vita (Ravanelli, 2013). Prospettiva che si configura come processo diacronico di apprendimento (lifelong learning), ma anche pervasivo, ovvero sincronico e distribuito nei vari contesti di vita (*lifewide learning*) (Loiodice, 2011). Ed è proprio in questa direzione che sono state organizzate iniziative formative aperte al territorio, che hanno coinvolto fasce di popolazione ed ambiti diversificati attorno al ruolo del movimento e delle attività motorie e sportive, temi su cui è fondata e centrata l'Università del Foro Italico. Su questa linea vanno segnalate una serie di iniziative che a partire dal 2003 hanno coinvolto professionisti sportivi, insegnanti di educazione fisica, cittadini come: il Progetto pilota di diffusione della cultura motoria e dell'educazione alimentare per un corretto stile di vita (dal 2005 al 2008); corsi di primo soccorso, corsi per operatori acustici ambientali, corsi di musica e movimento per la prevenzione e per pazienti oncologici. Le iniziative legate al Progetto "Progetto Erasmus+ Sport "A EU collaborative partnership for active lifestyles for the prevention and treatment of breast cancer- DANCING WITH HEALTH", cofinanziato dalla Commissione Europea (2018-2020) comprendono la realizzazione di eventi aperti al pubblico per diffondere i concetti di attività fisica per il mantenimento dello stato di salute; attività fisica per la prevenzione e trattamento delle patologie; la danza e i suoi effetti psicologici e fisiologici. Ed ancora le iniziative rivolte in senso inclusivo a persone con Disabilità del Progetto Europeo "Integrated Football" (2017-2019) che ha previsto l'organizzazione di una formazione specifica di tecnici ed operatori nel calcio integrato e l'organizzazione di giornate dedicate alla diffusione di tale sport anche con il contributo delle associazioni territoriali e di persone con disabilità, evidenziando la natura inclusiva e partecipativa dell'Università del Foro Italico. Entrambe le iniziative descritte mostrano una attenzione alla salute, alla prevenzione e ad un coinvolgimento esteso, nell'ottica di una educazione permanente aperta, flessibile, che consente attraverso la partecipazione attiva della popolazione la co-costruzione di un sapere che contribuisce allo sviluppo delle competenze della vita. Secondo Costa, in questa direzione, "le competenze per l'apprendimento consentono di "promuovere una consapevolezza e costruzione del sé ma, nello stesso momento, di qualificare la rete sociale in cui si agisce non solo in termini di contenuto ma come generatrice di senso e inclusività di una consapevole e matura reciprocità sociale" (Costa, 2016).

Le iniziative hanno sempre coinvolto una rete di collaborazione plurisfaccettata con la Regione Lazio, le scuole, le Federazioni sportive, mostrando la necessità di progettare e costruire contesti estesi e collaborativi di apprendimento (Ellerani, 2007) anche per promuovere la maturazione e lo sviluppo delle competenze chiave, così come raccomandato dal Consiglio d'Europa (2018, 2022).

L'attenzione alla scuola, ai processi di orientamento ed alla creazione di un collegamento costante con l'Università è sempre stato un punto fondamentale dell'attività di educazione permanente, sia verso gli insegnanti di educazione fisica, sia verso gli insegnanti di sostegno, attraverso una formazione ed un aggiornamento continuo.

3. Il Public Engagement e il dopo pandemia

Il lockdown imposto come risposta alla pandemia COVID-19 ha avuto importanti effetti sulla qualità della vita in più fasce d'età della popolazione (Sayin Kasar & Karaman, 2021; Singh, Roy, Sinha, Parveen, Sharma & Joshi, 2020). Lo stress psicologico legato alla mancanza di contatti sociali fisici (ma nel caso degli anziani spesso sono mancati anche i contatti telematici) ha innescato pericolosi cambiamenti negli stili di vita. In alcuni casi, sono stati riportati incrementi nelle dipendenze da alcool e tabacco associati a disordini alimentari (Sidor & Rzymiski, 2020). Il deterioramento degli stili di vita può avere seri effetti negativi sulla salute della popolazione e richiede immediati interventi rieducativi. Al fine di avere una risposta rapida, tali interventi devono tener conto della popolazione nel suo insieme, superare i limiti sociali, essere ripetuti nel tempo e gratificanti per i soggetti interessati. Queste caratteristiche sono normalmente presenti negli eventi di Public Engagement proposti dalle comunità accademiche.

Nel 2021, con il graduale ritorno alle attività in presenza in tutti i campi sociali, il Dipartimento di Scienze Motorie, Umane e della Salute (DiSMUS) dell'Università degli Studi di Roma "Foro Italico" ha deciso di potenziare le proprie attività di Terza Missione tramite l'istituzione di un evento annuale di Public Engagement. L'evento, denominato "UNIForoItalico SPORT DAY", ha avuto l'obiettivo di proporre attività motorie e sportive, anche inclusive, per tutte le età e livello di pratica sportiva, spaziando dagli sport di squadra a quelli individuali, agli sport di racchetta, al fitness e alle attività per l'età evolutiva e anziana, il tutto affiancato da test per la valutazione dello stato di forma fisica e uno screening medico sportivo³. La sinergia tra medicina dello sport e attività motoria è particolarmente utile per calibrare le attività in base alle differenti caratteristiche ed esigenze della popolazione in un quadro di sanità pubblica (McKenzie & Lounsbery, 2013). L'evento, totalmente gratuito e svoltosi di sabato mattina (8 ottobre 2022) allo Stadio dei Marmi (Roma), è stato particolarmente apprezzato dalla popolazione (dato estrapolato anche dai questionari di gradimento), raggiungendo un numero di partecipanti effettivi di oltre mille unità.

Lo UNIForoItalico Sport Day del 2022 ha agito da volano con le strutture del territorio. In particolare, si sono ritrovati assieme docenti di Scienze Motorie delle scuole di Roma assieme alle famiglie dei loro alunni. Nei mesi successivi, diverse scuole hanno formalizzato convenzioni con l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico" per rafforzare l'educazione ai corretti stili di vita tramite l'attività motoria e l'inclusione sociale.

4. Coniugare lo Sport Day con l'apprendimento permanente

La linea rossa che lega Scuola, Università e Territorio anche alla luce della definizione di educazione permanente come prevista dalla l. n. 92/2012 ed intesa come "qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale", ha spinto l'Università del Foro Italico ad unire allo Sport Day un evento di apprendimento permanente dedicato ai docenti di Scienze motorie delle scuole. L'evento UNIForoItalico Sport Day 2023 si è sempre svolto di sabato mattina e con modalità simili a quelle del 2022, aggiungendo però una proposta di formazione per i docenti della scuola. Questa proposta si è articolata in diversi momenti. Prima dell'inizio dell'evento è stato presentato a tutti i docenti il GLEF (Gruppo di lavoro per l'Educazione fisica), un gruppo dipartimentale, che si occupa di diffondere la cultura dell'educazione fisica, rivisitandone l'epistemologia. Il Gruppo si intende come gruppo di lavoro, di ricerca, ma anche come braccio operativo del Dipartimento per dar vita ad una formazione continua (Terza Missione) ed attenta ai bisogni dei docenti nel settore, con tematiche vicine alle richieste formative di una scuola in costante trasformazione. La legge sulla Educazione Fisica alla primaria, infatti, richiede, non solo un ripensamento di contenuti ma l'acquisizione da parte dei neo-laureati e dei docenti in servizio di competenze nuove, che

sappiano intendere l'educazione fisica non solo nei suoi aspetti prestativi, ma come disciplina trasversale, in grado di comunicare con tutte le altre discipline per consentire il vero scopo dell'educazione, che è la crescita di ogni soggetto. Riportare il corpo al centro dei percorsi educativi è uno degli scopi de GLEF. Il corpo, per l'educazione permanente è portatore di sapere a tutte le età della vita (Rella, 1999) e il medium dell'incontro con l'altro (Isidori, 2002). L'educazione fisica si deve porre come "una composizione di saperi ed esperienze intorno al valore educativo dei vissuti corporei, un'attitudine formativa trasversale (Gamelli, 2016) che si rivolge a tutte le persone e in ogni momento della vita, essendo tutti coinvolti, anche inconsapevolmente, in un continuo processo educativo.

Al termine della presentazione del Gruppo di lavoro sono iniziate sessioni teorico-pratiche, poi continuate all'interno dell'evento generale, dedicate ai temi dell'educazione fisica nel suo costante intreccio con la scuola (creatività, gioco-sport, attività motorie cooperative ed inclusive, attività espressive) per presentare la disciplina nelle sue variegate sfaccettature, recuperandone la dimensione ludica e cercando di trasmettere nuove visioni della didattica delle attività motorie e sportive, rispondenti sempre più ai bisogni differenziati dei giovani e dei loro funzionamenti. La presenza all'interno dell'evento di tante postazioni, poi, in cui misurarsi con altri operatori, con gli studenti, con i cittadini del territorio, con i tecnici, ha consentito uno scambio proficuo ed arricchente di pratiche e di conoscenze, concretizzando il valore di una educazione che si rinnova, pur permanendo per tutto l'arco della esistenza individuale. L'esperienza, il confronto con gli altri, le attività adattate ed inclusive, presenti in maniera capillare e qualificanti lo stesso evento (Baskin, Rugby integrato, giochi cooperativi, showdown) hanno consentito, inoltre, la promozione delle associazioni sul territorio, coinvolte per mostrare come la collaborazione tra Università e Territorio può e deve continuare nell'attività quotidiana dedicata agli sport nei vari municipi, promuovendo in sinergia l'alto valore educativo, formativo, inclusivo e preventivo delle attività motorie e sportive. Il Territorio, così, diviene secondo Lorenzi, una sede di civiltà, dove l'individuo nello scambio e nel rapporto con l'altro forma comunità, acquistando contemporaneamente consapevolezza della sua autonoma dignità personale (Lorenzi, 1978).

5. Conclusioni

La promozione dei corretti stili di vita e dell'inclusione sono elementi fondamentali per la società. La loro importanza è avvalorata dai risultati di ricerca su quelli che sono i fattori di rischio per la salute. L'università, come ente che svolge ricerca e formazione, è chiamata a dare un contributo nella diffusione di messaggi educativi che possano migliorare il grado di benessere della popolazione. La recente modifica dell'articolo 33 della Costituzione Italiana vede l'attività sportiva come mezzo di promozione del benessere psicofisico, inserendola nel contesto educativo e sociale (LEGGE COSTITUZIONALE 26 settembre 2023, n. 1).

In tale contesto l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico" agisce in prima persona (ad esempio tramite eventi di Public Engagement) nel promuovere stili di vita attivi, ma allo stesso tempo si impegna in azioni di cooperazione con la scuola, che rappresenta l'ideale laboratorio formativo presente sul territorio. La scuola può essere promotrice di tale messaggio in un'azione di continuo dialogo con la popolazione. In particolare, il docente di scienze motorie ha sviluppato competenze di base nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e didattiche affiancate alle competenze in scienze motorie e sportive all'interno di un articolato percorso universitario (Moliterni, de Anna, Sánchez Utgé, Mazzer, Covelli & Magnanini, 2020). L'insegnante di scienze motorie appare quindi un ideale anello di congiunzione tra mondo universitario e società, utile per il rafforzamento di messaggi educativi sugli stili di vita. L'evoluzione delle conoscenze scientifiche e delle sfide pedagogiche richiedono un processo di continuo aggiornamento, che se svolto in ambito accademico, rinsalda il legame tra mondo della ricerca e mondo della didattica. L'inserimento di eventi di Apprendimento Permanente dentro

giornate di Public Engagement rappresenta, inoltre, un momento di confronto con la popolazione residente e di valorizzazione della formazione dei docenti. Il tutto è, altresì, inserito nei percorsi di qualità che gli atenei sono chiamati a implementare per le azioni di Terza Missione, e quindi sottoposto a scrupolosi processi di rendicontazione e valutazione.

Note

¹ Angela Magnanini è Professore Associato M-PED/03 e Direttore del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno. Dipartimento di Scienze Motorie, Umane e della Salute - Università degli Studi di Roma «Foro Italico», angela.magnanini@uniroma4.it.

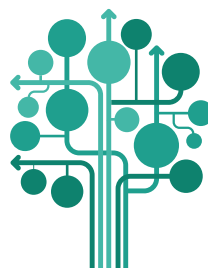
² Saverio Giampaoli è Professore Associato MED/42 e Delegato Rettorale per la RUIAP. Dipartimento di Scienze Motorie, Umane e della Salute - Università degli Studi di Roma «Foro Italico», saverio.giampaoli@uniroma4.it.

³ UNIForotalico Sport Day 2022: gli highlights, <https://www.youtube.com/watch?v=ZdFSmQ89xgE>

Riferimenti bibliografici

- Albanesi, C., Guarino, A., & Compare, C. (2023). Competenze cognitive e non cognitive. La pratica del service-learning come interfaccia dei contesti educativi. *Psicologia della salute*, 1, 11-17.
- Aramburuzabala, P., McIlrath, L., & Opazo, H (2019). *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement*. London: Routledge.
- Calice, M. N., Beets, B., Bao, L., Scheufele, D. A., Freiling, I., Brossard, D., Feinstein, N. W., Heisler, L., Tangen, T., & Handelsman, J. (2022). Public engagement: Faculty lived experiences and perspectives underscore barriers and a changing culture in academia. *PLoS One*, 17(6), e0269949.
- Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161, 120284.
- Costa, M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 63-78.
- Ellerani, P. (2007). *Costruire la comprensione attraverso ambienti reali e virtuali*. Scuola Italiana Moderna. Brescia: La Scuola.
- Gamelli, I. (2016). Dal gesto alla parola. Riflessioni intorno alla "postura" dell'educare. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11(1), 99-113.
- Hall, B. L. (2009). Higher Education, Community Engagement, and the Public Good: Building the Future of Continuing Education in Canada. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 35(1), 11-23.
- Hills, A. P., Dengel, D. R., & Lubans, D. R. (2015). Supporting public health priorities: recommendations for physical education and physical activity promotion in schools. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 57(4), 368-374.
- Isidori, E. (2002). *La pedagogia come scienza del corpo*. Roma: Anicia
- Loiodice, I. (2011). *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*. Roma: Carocci.
- Lorenzi, G. (1978). Territorio, partecipazione e cultura: un progetto di educazione permanente per la comunità trentina. *Atti della Accademia Roveretana degli Agiati. Contributi della Classe di scienze umane, di lettere ed arti*, 6(16-17), 5-22.
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 419-430.
- Moliterni, P., de Anna, L., Sánchez Utgé, M., Mazzer, M., Covelli, A., & Magnanini, A. (2020). Formazione degli insegnanti di scienze motorie. Posizione e situazione tra università e società scientifiche. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(2), 75-99.
- Palumbo, M., & Proietti, E. (2020). Le Università come parte del sistema di welfare territoriale: il caso dell'Apprendimento Permanente e della Certificazione delle Competenze. *Autonomie locali e servizi sociali. Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, 1, 87-105.
- Privitera, D. (2018). L'Università e la terza missione. Riflessioni sulla community engagement, *Geotema*, 57, 169-175.

- Ravanelli, F. (2013). Università, contesto esteso per le comunità “distanti” e per l’apprendimento permanente. *Formazione & Insegnamento*, 11(4), 277-284.
- Rella, F. (1999). *Ai confini del corpo*. Milano: Feltrinelli
- Sayin Kasar, K., & Karaman, E. (2021). Life in lockdown: Social isolation, loneliness and quality of life in the elderly during the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Geriatric Nursing*, 42(5), 1222-1229.
- Sidor, A., & Rzymiski, P. (2020). Dietary Choices and Habits during COVID-19 Lockdown: Experience from Poland. *Nutrients*, 12(6), 1657.
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research*, 293, 113429.
- Spiteri, K., Broom, D., Bekhet, A. H., de Caro, J. X., Laventure, B., & Grafton, K. (2019). Barriers and Motivators of Physical Activity Participation in Middle-aged and Older-adults - A Systematic Review. *Journal of Aging and Physical Activity*, 27(4), 929-944.
- van der Ploeg H.P., & Bull F.C. (2020). Invest in physical activity to protect and promote health: the 2020 WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 145.



EPALE

Electronic Platform
for Adult Learning in Europe