



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Il riconoscimento delle competenze acquisite in contesti di apprendimento non formali e informali: esperienze virtuose di

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Il riconoscimento delle competenze acquisite in contesti di apprendimento non formali e informali: esperienze virtuose di validazione in Italia / Glenda Galeotti; Alessandra De Laurentis. - In: EPALE JOURNAL. - ISSN 2532-8956. - ELETTRONICO. - 11:(2022), pp. 64-73.

Availability:

This version is available at: 2158/1310000 since: 2023-05-08T10:22:37Z

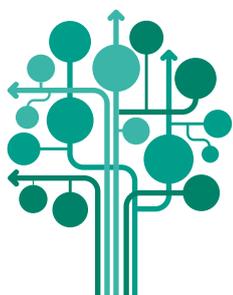
Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)



EPALE

Electronic Platform
for Adult Learning in Europe

N. **11** Giugno 2022

Epale Journal

On Adult and Continuing Education



**L'apprendimento permanente in Italia.
Le scommesse del passato,
la *krisis* del presente, le sfide del futuro**

a cura di Vanna Boffo e Laura Formenti

**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 and 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), Emanuela Proietti (Università degli Studi Roma Tre/Ruiap), Simona Rizzari (Università di Catania)

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 è 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 è 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 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 31 università italiane, alcune organizzazioni e dei professionisti, impegnati nella promozione dell'apprendimento permanente.

<http://www.ruiap.it>

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



Firenze: Indire - Unità Epale Italia

© 2022 Indire - Italy

Indice

6 Editoriale

L'apprendimento permanente in Italia. Le scommesse del passato, la *krisis* del presente, le sfide del futuro. Come un editoriale

Vanna Boffo, Laura Formenti

13 L'apprendimento permanente in Italia. Le scommesse del passato, la *krisis* del presente, le sfide del futuro. Dieci anni di RUIAP

Aureliana Alberici

19 La missione della RUIAP, tra politiche e pratiche di rete

Laura Formenti

24 Diritti individuali ed Educazione degli Adulti in Italia

Paolo Federighi

CONTRIBUTI TEORICI

34 Dal riconoscimento del diritto all'apprendimento permanente alla sua esigibilità: un percorso ancora tutto da scrivere

Mauro Palumbo, Emanuela Proietti

43 Il Terzo Settore nel quadro del sistema italiano di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze

Paolo Di Rienzo

50 Ruolo e sviluppo dei CPIA in Italia: dalle 150 ore e dai corsi serali ad una necessaria evoluzione verso un sistema unitario di apprendimento in età adulta e di valorizzazione delle competenze pregresse

Emilio Porcaro

58 Ripensare il curriculum dei CPIA per garantire lo sviluppo della popolazione adulta

Giovanni Di Pinto

64 Il riconoscimento delle competenze acquisite in contesti di apprendimento non formali e informali: esperienze virtuose di validazione in Italia

Glenda Galeotti, Alessandra De Laurentis

74 **Partecipazione al lifelong learning: un approccio interdisciplinare**
Andrea Cegolon

81 **Il lifelong learning come vocazione ontologica "nell'Essere Più"**
Federica Martino

RICERCHE

89 **Il ruolo dell'apprendimento nella transizione digitale: lo sviluppo di nuove competenze per la salute e la sicurezza sul lavoro**
Sara Stabile, Rosina Bentivenga, Emma Pietrafesa, Edvige Sorrentino, Daniela Robasto

96 **La modalità didattica (DAD, DIP o DDI) può influenzare il benessere psicosociale e l'efficacia apprenditiva? Evidenze quali-quantitative da uno studio pilota nel contesto dell'istruzione degli adulti**
Deborah R. Vivo, Ciro Cascone, Rita Di Gregorio, Anna Fontana, Dania Di Gilio, Gaspare Dalia, Maria Montuori

107 **Industrial Engineering, Management d'impresa e Lifelong Learning. Quali elementi di innovazione didattica?**
Angela Spinelli, Vincenzo Tagliaferri, Federica Trovalusci

116 **"Back from the future": case study on learning generated by the Covid-19 sindemic in central Italian Third Sector Organizations**
Gilda Esposito, Silvia Iossa

PRATICHE

123 **La *Self-compassion* come itinerario di crescita professionale. Un percorso laboratoriale per la Formazione Continua in Sanità**
Nataschia Bobbo, Paola Rigoni

133 **Il potenziale generativo del lavoro in carcere. Il circolo virtuoso della Coop. L'Arcoiaio: da "Le Dolci Evasioni" a "Fuori-la vita oltre il carcere"**
Wilma Greco

139 **Modelli formativi di orientamento per lo sviluppo delle competenze trasversali. Azioni di orientamento in itinere e attestazione delle Soft Skill attraverso gli Open Badge - l'esperienza dell'Università di Macerata**
Giorgia Canella, Elisa Attili, Francesca Spigarelli

146 **The educational present, a question of inheritance**
Maria Martha Barreneche

153 Essere educatori nel territorio. Un percorso di orientamento professionalizzante all'interno della rete delle cooperative sociali della Provincia di Lecco

Elisabetta Lazzarotto, Giulia Pozzebon

160 Open badge e certificazione delle soft skills nella formazione continua come elemento di risposta alla crisi pandemica

Andrea Crismani

Editoriale

L'apprendimento permanente in Italia. Le scommesse del passato, la *krisis* del presente, le sfide del futuro. Un editoriale

Vanna Boffo, Laura Formenti

Il numero che presentiamo fa riferimento al Convegno *L'apprendimento permanente in Italia. Le scommesse del passato, la krisis del presente, le sfide del futuro. Dieci anni di RUIAP* che ha celebrato i dieci anni di impegno nazionale della Rete che collega le Università che, a livello di Alta Formazione, in Italia, lavorano per tenere vivo e diffondere la sfida dell'apprendimento permanente. Il Convegno ha posto all'attenzione della comunità scientifica il tema centrale dell'apprendimento per *tutti* e per *tutto* l'arco della vita, un diritto di ogni persona umana, sancito in Italia dalla Legge 92 del 2012. Come sappiamo, con l'articolo 4 (commi 51-68) della Legge 92/2012, l'Intesa in Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012 e l'Accordo in Conferenza Unificata del 10 luglio 2014, è stato istituito e disciplinato nel nostro Paese l'apprendimento permanente (MIUR, 2022). Cosa è l'apprendimento permanente? Come si legge nella legge citata, esso consiste in «qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, 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» (Legge 92 del 28.06.2012, articolo 4, comma 51). Altrettanto, la Risoluzione del Consiglio Europeo del 2011 specifica:

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

Da un altro punto di osservazione, la creazione del *Tavolo Interistituzionale sull'Apprendimento Permanente* avrebbe dovuto avere il compito, tra gli altri, di elaborare «proposte per la definizione degli standard minimi e linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali» (MIUR, 2022). In aggiunta a questo dettato normativo che pur sostiene un diritto e, allo stesso tempo, elabora linee di riferimento per le strategie e le politiche di Educazione degli Adulti, sappiamo che la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione (DGOSV), promuove, per quanto di competenza, il *Piano nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta* in coerenza con la Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 "Percorsi per il miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti" (MIUR, 2022).

Come è possibile osservare, l'apparato legislativo-normativo che sostiene la categoria di *apprendimento permanente* è organico e, in questi ultimi dieci anni, molti passi sono stati compiuti per transitare dalla norma alla sua applicazione. Sappiamo, però, che a fronte di un impegno per costruire una struttura di riferimento per le politiche, nei fatti, siamo ancora lontani dall'esercizio di buone pratiche che risolvano un ritardo congenito del nostro paese verso la cura e la crescita degli apprendimenti, delle conoscenze e delle competenze in età adulta. Attualmente, questo ritardo si sconta sul terreno, soprattutto, di un alto tasso di *Drop out* e di *Early School Leavers*, si sconta nella richiesta di competenze da parte del mercato del lavoro che le imprese affermano di non riuscire a trovare, si sconta con alti tassi di giovani che non cercano lavoro e non sono in formazione, si sconta con il problema del reinserimento lavorativo di coloro che escono dai percorsi professionali anticipatamente rispetto all'età pensionabile, solo per citare alcune problematiche che riguardano i *Low Skilled* la fascia di popolazione adulta con minori tutele sul diritto all'apprendimento. L'Istat, nel Rapporto BES 2021, afferma:

L'istruzione, la formazione e il livello di competenze acquisite influenzano il benessere delle persone e aprono strade e percorsi altrimenti preclusi. In Italia, il livello di istruzione e formazione che gli individui riescono a raggiungere è correlato ancora in larga misura con l'estrazione sociale, il genere, il contesto socio-economico e il territorio in cui si vive. L'Italia è distante dalle medie europee e gli indicatori del livello di istruzione e delle competenze hanno subito una battuta d'arresto negli ultimi due anni. La pandemia del 2020, con la conseguente chiusura di scuole e università e il prevalere della didattica integrata hanno acuito le difficoltà. Unica eccezione la partecipazione alla formazione continua da parte della popolazione tra i 25 e i 64 anni che è aumentata nel 2021, non soltanto recuperando il livello del 2019 ma incrementandolo. Nel 2021 le attività culturali che si svolgono fuori casa hanno subito una ulteriore forte contrazione dopo quella avvenuta nel 2020 con riduzioni più accentuate per la fruizione di spettacoli teatrali e per il recarsi a un museo o a una mostra. Anche la frequentazione in presenza delle biblioteche ha subito una contrazione notevole, ma nel 2021 l'abitudine all'accesso on line ha compensato, almeno in parte, le perdite subite in termini di utenza. Stabile, invece, l'indicatore della lettura di libri e/o di quotidiani (ISTAT, 2022).

Come recita sempre la Legge 92/2012, uno degli assi portanti delle politiche per la popolazione adulta, in Italia, è la creazione e diffusione delle "reti territoriali per l'apprendimento permanente" che costituiscono le strutture nevralgiche dell'architettura sistemica dell'apprendimento permanente. Tali reti dovrebbero contenere, al loro interno, l'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro collegati alle strategie per la crescita economica, l'accesso al lavoro dei giovani, la riforma del welfare, l'invecchiamento attivo, l'esercizio della cittadinanza attiva, i servizi per i migranti. Le reti, pertanto, dovrebbero rappresentare i luoghi istituzionali deputati a sostenere gli adulti ovvero i cittadini attraverso i servizi integrati. Le reti territoriali per l'apprendimento permanente dovrebbero assicurare, altresì, il sostegno alla costruzione, da parte delle persone, dei propri percorsi di apprendimento formale, non formale e informale; il riconoscimento di crediti formativi; la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti; la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita. Le reti dovrebbero essere luoghi istituzionali che dovrebbero occuparsi di inserire i cittadini nei servizi integrati. Il condizionale è d'obbligo perché, in realtà, siamo di fronte a ritardi consistenti di un sistema mancante e lacunoso. Come spesso accade, siamo in presenza di parti compiute e di altre da compiere, soprattutto siamo

in presenza di politiche a più velocità, di servizi altrettanto differenziati per regione e popolazione (MIUR, 2022).

Abbiamo i CPIA che in quanto *Reti Territoriali di Servizio* del sistema di istruzione, realizzano sia attività di istruzione destinate alla popolazione adulta che attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo in materia di istruzione degli adulti. Dovrebbero essere soggetti pubblici di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente. Il CPIA può rappresentare un punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso per coordinare e realizzare - per quanto di competenza - azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento della popolazione adulta. Si dice, che Il CPIA, inoltre, costituisca il punto di riferimento istituzionale per coordinare e realizzare azioni destinate alla popolazione adulta che favoriscano l'innalzamento dei livelli di istruzione e il consolidamento delle *competenze chiave per l'apprendimento permanente* (MIUR, 2022).

Come recita il sito del MIUR proprio sulle reti territoriali dell'apprendimento permanente, è stato promosso il Piano nazionale di "Garanzia delle competenze della popolazione adulta", condiviso nel "Tavolo Interistituzionale sull'Apprendimento Permanente".

Il Piano si compone delle seguenti cinque azioni: 1. Favorire e sostenere la partecipazione dei CPIA alla costruzione e al funzionamento delle reti territoriali per l'apprendimento permanente. 2. Favorire e sostenere - in coerenza con quanto previsto da "Agenda 2030" e dalla "Nuova Agenda europea delle competenze" - l'attivazione di "Percorsi di Garanzia delle Competenze" destinati alla popolazione adulta in età lavorativa finalizzati all'acquisizione delle competenze di base (matematiche, alfabetiche, linguistiche e digitali), trasversali (capacità di lavorare in gruppo, pensiero creativo, imprenditorialità, pensiero critico, capacità di risolvere i problemi o di imparare ad apprendere e alfabetizzazione finanziaria). 3. Potenziare e consolidare i Centri di ricerca, sperimentazione e sviluppo in materia di istruzione degli adulti, già attivati. 4. Favorire e sostenere la piena applicazione ai percorsi di istruzione degli adulti di strumenti di flessibilità e in particolare della "fruizione a distanza". 5. Favorire e sostenere l'attivazione di "Percorsi di Istruzione Integrati" finalizzati a far conseguire, anche in apprendistato, una qualifica e/o un diploma professionale nella prospettiva di consentire il proseguimento della formazione nel livello terziario (universitario e non). 6. Il Piano è stato recepito nel documento "Implementazione in Italia della Raccomandazione del Consiglio Percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti" - Rapporto ai sensi del Punto 16 della Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 (2016/C 484/01).

Come è possibile vedere, dunque, il *problema* dell'apprendimento permanente non riguarda solamente l'esercizio di un apprendimento continuo per tutto l'arco della vita, ma anche le ricadute che tale esercizio dovrebbe continuare a sollecitare. Si vuole, qui, sottolineare come la questione *apprendimento permanente* riguardi, da una parte, un problema di formazione iniziale/in servizio/continua che deve essere affrontato con gli strumenti delle politiche pubbliche, dall'altro, il problema riguarda il mondo del lavoro, le transizioni durante l'arco della vita, dall'ingresso, alla uscita, alla riconversione/cambiamento di professione/lavoro/mestiere. Per non citare la questione delle competenze della popolazione adulta italiana, problematica lontana dalla risoluzione con la presenza di un degrado competenziale tanto rilevante quanto esponenzialmente rapido, come già anticipato.

In questo contesto, complesso e diversificato, dove molto si potrebbe fare, si collocano i contributi di questo numero della Rivista *Epale Journal* che si apre con le riflessioni di Aureliana Alberici, la Presidente fondatrice della RUIAP che, a partire dal 2011 e fino

al 2015, ha guidato la Rete e il suo sviluppo e di Laura Formenti, attuale Presidente RUIAP, al suo secondo mandato (2018-2021 e 2021-2024). I due testi fanno da cornice di riferimento ai contributi teorici di alcune interessanti voci che si sono prodigate e continuano a farlo per ribadire l'importanza dell'apprendimento permanente in Italia. Nella prima sezione del volume che presentiamo, dedicata all'impianto teorico, il primo contributo di Paolo Federighi, *Key Note* al Convegno, dà voce a un tema tralasciato ed emarginato rispetto all'Educazione degli adulti e all'Apprendimento permanente ovvero il tema del Diritto all'apprendere. Il problema posto da Paolo Federighi è centrale rispetto alla ricerca di strategie, politiche, sistemi, didattiche. Ci pone la questione del rapporto stretto, sia storico, sia politico, fra Educazione degli adulti e Apprendimento permanente e ci introduce, sapientemente, a iniziare a riflettere dall'alto sul senso stesso dell'impegno verso la crescita civile di uno Stato:

Perché parlare di diritti ed educazione per gli adulti? Perché trattare oggi di una questione rimossa e sostituita da una riflessione sulla organizzazione della didattica, oppure sui contenuti dell'offerta formativa o, ma più raramente, sulle politiche attive del lavoro? Riflettere sulla questione dei diritti, al plurale, serve a capire se rinnovando la nostra riflessione e ricerca in materia, si possono individuare paradigmi che aiutino a concepire nuovi dispositivi e nuovi provvedimenti che allarghino la platea di coloro che possono disporre di quegli strumenti intellettuali che consentono di gestire in modo consapevole la propria esistenza e la propria crescita professionale (p. 24).

Mauro Palumbo e Emanuela Proietti rileggono con piglio critico il percorso delle politiche italiane, già precedentemente indicato, e rilevano quanto la mancanza di un *sistema dei sistemi* possa nuocere alla possibilità di accogliere veramente il diritto ad apprendere. I due autori affermano che

a distanza di dieci anni dall'approvazione della L. 92/2012 e, dunque, dal riconoscimento dell'apprendimento permanente come diritto della persona. Il ruolo dell'AP si è andato configurando come opportunità per integrare e rafforzare i sistemi di istruzione, formazione, lavoro e orientamento, ma il possibile contributo dell'Università alla realizzazione di un "sistema di sistemi" non è ancora chiaro. Una ipotesi è che in una prospettiva di sviluppo orientata al *learnfare*, essa possa offrire servizi di qualità in ambito locale, che finiscono per configurarsi come una parte non marginale del welfare territoriale (p. 34).

Altrettanto importante la riflessione di Paolo Di Rienzo che si occupa del Terzo Settore. Le competenze per questo versante dell'economia sociale sono nevralgiche e il contributo testimonia proprio quanto sia possibile accrescere tali competenze per i volontari, per gli operatori, per tutti coloro che lavorano nei servizi.

Il Terzo Settore rappresenta un elemento chiave nel sistema nazionale di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze. [...] Risulta cruciale la formazione di figure esperte per mettere in atto azioni di accompagnamento personalizzato nell'ambito della procedura di individuazione delle competenze strategiche e di cittadinanza (p. 43).

Emilio Porcaro e Giovanni Di Pinto si occupano dei CPIA e mettono in evidenza l'ingente lavoro di crescita che l'istruzione per gli adulti ha compiuto dalla loro istituzione e, soprattutto, sottolineano in due diversi contributi la centralità di questa istituzione per l'adeguamento e l'implementazione delle competenze dei *low skilled*. In particolare, afferma Porcaro:

A dieci anni dall'istituzione dei CPIA si rende necessario avviare un dibattito sull'impatto che i CPIA hanno avuto nel contesto socioculturale ed economico nonché sul ruolo che possono svolgere in relazione allo sviluppo di politiche per l'apprendimento permanente e per la certificazione delle competenze. La prima parte dell'intervento, per la quale sono debitore ad Antonello Marchese, costituisce un tentativo di agganciare i CPIA all'esperienza delle 150 ore e dei corsi di scuola media per lavoratori che dal 1974 a metà degli anni '90 del secolo scorso hanno rappresentato per i lavoratori un'importante opportunità di accrescimento culturale e professionale. La seconda parte descrive la sperimentazione condotta dal CPIA metropolitano di Bologna nell'ambito della certificazione delle competenze acquisite dagli operatori del Servizio Civile e del volontariato (p. 50).

Dall'altra parte, Pinto rilancia:

[...] la necessità di pensare, prendendo spunto dalla lezione della Lorenzetto e di Freire, al cambiamento come ad una categoria chiave in grado di modificare le finalità dell'apprendimento degli adulti e il curriculum dei CPIA, così da renderlo funzionale alle concrete istanze formative del singolo, che non sono mai avulse dal contesto territoriale e sociale (p. 58).

Chiudono questa sessione *teorica* tre articoli sull'apprendimento informale e per tutto l'arco della vita. Il primo dei tre, a firma di Glenda Galeotti e Alessandra De Laurentis dà conto di alcune valide e virtuose esperienze italiane in merito al riconoscimento di competenze acquisite, mentre il secondo di Andrea Cegolon sottolinea l'importanza della interdisciplinarietà nella costruzione di formazione *lifelong* e il terzo di Federico Martino sottolinea la centralità di un apprendimento per tutto l'arco della vita, soprattutto in un mondo che muta radicalmente e costantemente il senso stesso della esistenza. La sezione delle ricerche, da una parte, quella delle esperienze, dall'altra ci indicano la ricchezza e la vivacità di lavori sul campo che testimoniano di un impegno metodologicamente interessante e contenutisticamente ampio e variegato.

Nella sezione delle *Ricerche* è possibile toccare *dal vivo* la ricca esperienza di impegno sul campo che viene documentato a partire dal lavoro di un gruppo di ricercatrici dell'Inail e dell'Università di Torino, Sara Stabile, Rosina Bentivenga, Emma Pietrafesa, Edvige Sorrentino, Daniela Robasto che approfondiscono e danno concrete evidenze per il ruolo dell'apprendimento nella transizione digitale sviluppando una ricerca sulle nuove competenze per la salute e la sicurezza sul lavoro. Sulle modalità didattiche innovative sperimentate durante la pandemia, DAD, DIP, DDI, e, soprattutto sull'influenza che queste possono aver avuto sul benessere psicosociale e sull'efficacia apprenditiva nel contesto dell'istruzione degli adulti si interrogano un gruppo di docenti del CPIA di Salerno, Deborah Vivo, Ciro Cascone, Rita Di Gregorio, Anna Fontana, Dania Di Gilio, Gaspare Dalia, Maria Montuori. I risultati sono interessanti e aprono la strada alla possibilità di replicare tali ricerche anche negli altri 130 CPIA italiani per raggiungere solide certezze e conferme. Anche l'articolo di Spinelli, Tagliaferri, Trovalusci si occupa di innovazione didattica, ma in contesti di lavoro quali *l'Industrial Engineering* e *il Management d'Impresa attestando quanto sia necessario collocare l'offerta formativa nel contesto e con i discenti affinché possa essere apprezzata e possa produrre learning approfondito*. L'ultimo articolo della Sezione *Ricerche* di Gilda Esposito e Silvia Iossa fa il punto sulle competenze generate dalla pandemia all'interno delle imprese cooperative restituendoci un quadro interessante della evoluzione dei luoghi di lavoro dopo i lunghi mesi del Covid-19.

Questo numero 11/2022 è arricchito da una Sezione di *Esperienze* dove è possibile *sentire* il mondo del lavoro che pulsa e vive della fatica di adeguarsi, adattarsi, svilupparsi attraverso e dentro il futuro che incombe. Il tema delle competenze trasversali domina il vissuto delle professioni educative e di cura, dalla sanità al terzo settore passando per la certificazione/attestazione del possesso delle competenze. Natascia Bobbo e Paola Rigoni si soffermano sulla categoria di *Self-compassion* come itinerario di crescita professionale all'interno della Formazione continua nella Sanità pubblica (*La Self-compassion come itinerario di crescita professionale. Un percorso laboratoriale per la Formazione Continua in Sanità*), mentre Giorgia Canella, Elisa Attili, Francesca Spigarelli trattano sempre il tema delle competenze trasversali attraverso gli *Open Badge*, nuovo strumento per costruire relazioni e trasferire competenze dall'Università al mondo del lavoro (*Modelli formativi di orientamento per lo sviluppo delle competenze trasversali. Azioni di orientamento in itinere e attestazione delle Soft Skill attraverso gli Open Badge: l'esperienza dell'Università di Macerata*). Sempre di *Open Badge* si occupa Andrea Crismani con l'esperienza dell'Università di Padova (*Open badge e certificazione delle soft skills nella formazione continua dell'Università degli Studi di Padova*).

Il lavoro per chi si trova in carcere può essere altamente generativo (*Il potenziale generativo del lavoro in carcere. Il circolo virtuoso della Coop. L'Arcolaio: da "Le Dolci Evasioni" a "Fuori-la vita oltre il carcere"* di Wilma Greco) e l'educatore si pone, in tal caso come punto di riferimento come lo è anche nell'educazione territoriale (*Essere educatori nel territorio. Un percorso di orientamento professionalizzante all'interno della rete delle cooperative sociali della Provincia di Lecco* di Elisabetta Lazzarotto, Giulia Pozzebon).

Chiude questa preziosa e ampia offerta di riflessioni esperienziali un articolo dal titolo *The educational present, a question of inheritance* di Maria Martha Barreneche che ci introduce all'uso della memoria nel *lifelong learning*. Così, con le parole dell'abstract di questo ultimo testo, idealmente, lasciamo al lettore la possibilità di pensare a un modello per la vita presente, a partire da quella passata, sottolineando che ciascuna memoria, affinché sia feconda, deve essere adattata e incastonata nella vita futura:

The issue of lifelong learning surely has to do with the intergenerational link between those who have more experience in the world with those who are just arriving. This relationship, intrinsically educational, appears in the present as a crisis, as a growing disconnection between past, present and future that perhaps the educational field can somehow recombine. [The] crisis, in the key of inheritance [...] outlines some possible answers related to the construction of potential narratives of linkage, of passage and [of] collective memory (p. 146).

Siamo grate a tutti gli autori che hanno reso possibile indagare aspetti della formazione come anche delle professioni formative e delle pratiche educative *con* e *per* gli adulti testimoniando l'importanza di continuare a diffondere l'idea cardine che senza apprendimento non ci possa essere futuro per il nostro paese. Se è vero che la conoscenza e la competenza sostengono lo sviluppo produttivo, allora l'Università, in primo luogo, si deve fare luogo di produzione di ricerche che possano rilevare la necessità e il bisogno di creare le migliori condizioni per l'apprendimento per tutto l'arco della vita. La Rivista che, con coraggio e determinazione, continuiamo a seguire è strumento portante per rendere la sfida possibile.

Riferimenti bibliografici

- Consiglio Europeo (2016). Raccomandazione del Consiglio sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea*, C 484/01.
- Consiglio Europeo (2011). Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea*, C 372/01.
- Federighi, P. (2021). *Diritti individuali e Educazione degli Adulti in Italia*, relazione tenuta al Convegno per il Decennale della RUIAP il 25 Novembre 2021 all'Università degli Studi di Firenze, pp.0-0.
- Federighi, P. (2018) *La ricerca in educazione degli adulti nelle Università Italiane. Passato e futuro* in P. Federighi (a cura di). *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni* (5-34). Firenze University Press.
- Istat (2022). *Rapporto BES 2021: il benessere equo e sostenibile in Italia*. Roma: Istat.
- Legge 28 giugno 2012, n. 92. Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. *Gazzetta Ufficiale* n. 153, 3 luglio 2012.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). *Piano di garanzia delle competenze della popolazione adulta*. Disponibile in [Piano di garanzia delle competenze della popolazione adulta - Miur](#) (11.07.2022).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). *Apprendimento permanente*. Disponibile in [Apprendimento permanente - Miur](#) (11.07.2022).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). *Le reti territoriali per l'apprendimento permanente*. Disponibile in [Le reti territoriali per l'apprendimento permanente - Miur](#) (11.07.2022).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). *Ruolo dei CPIA*. Disponibile in [Ruolo dei CPIA - Miur](#) (11.07.2022).
- Torlone, F. (2021). *Low Skilled e Politiche di Educazione degli Adulti*. Firenze: Editpress.

L'apprendimento permanente in Italia. Le scommesse del passato, la *krisis* del presente, le sfide del futuro. Dieci anni di RUIAP*

Aureliana Alberici¹

1. Da dove veniamo, perché la Ruiap. Le scommesse del passato

È indubbio che anche su questo tema ci troviamo oggi in uno scenario del tutto inedito sia per ciò che riguarda il contesto europeo sia quello nazionale.

Ma credo utile ricordare che già negli anni '90, si è sviluppata a livello europeo un'attenzione specifica al tema del *lifelong learning* (LLL) e con l'obiettivo di promuovere quella che veniva definita "Learning society" e lo sviluppo per tutti delle competenze necessarie per affrontare le trasformazioni epocali/globali, sul piano tecnologico economico e sociale. Pensiamo al *Libro bianco di Delors*, alla centralità del tema delle competenze saper essere, saper conoscere e saper fare. Un mantra.

Parallelamente, un ripensamento dei sistemi di istruzione e, in particolare, della formazione superiore che con il *Bologna Process* riforma i sistemi universitari per farli essere funzionali e proattivi rispetto ai nuovi processi. Negli stessi anni, *La Carta delle Università Europee per il LLL*. Pensiamo poi negli anni successivi, nei primi anni 2000, le molte risoluzioni europee sul tema delle competenze e sul ruolo dell'istruzione anche degli adulti. In Italia, la situazione è costantemente molto distante e lontana dagli standard che via via si definiscono a livello europeo. Certo, la discussione di ampio respiro sul ruolo del sapere e della conoscenza per la crescita sociale economica e per promuovere la cittadinanza attiva viene travolta dalla crisi del 2008, che si abbatte sul mondo con le sue conseguenze drammatiche sul piano sociale del lavoro e della progressiva erosione dello stato sociale. L'Europa reagisce con la politica dell'austerità e del rigore finanziario, con ricette di tipo neoliberiste, ma rimangono alcuni assi di iniziativa sul tema dell'AP che mantengono aperta la strada. Cito solo che già nel 2006 il Consiglio Europeo ha sostenuto la necessità di acquisire le Competenze chiave per l'AP, conoscenze, abilità e competenze indispensabili per affrontare la complessità del mondo contemporaneo. In particolare, ha sottolineato come l'interconnessione tra queste diverse conoscenze abilità, atteggiamenti e competenze sia indispensabile per favorire l'apprendimento in tutto l'arco temporale della propria vita.

Ma è indubbio che la crisi del 2008 abbia tarpato molte ali.

In Italia, nel 2011, nasce la Ruiap che fin dal suo avvio si colloca nel contesto europeo. Il convegno di oggi vuole ricordare quell'evento e riflettere su questi 10 anni. 10 anni in cui la Ruiap è certamente cresciuta, dai sette Atenei promotori agli attuali 30, ma anni caratterizzati da un continuo stop and go sia sul piano della cultura, sia su quello politico e istituzionale in materia di AP. Basti pensare che dal 2011 ad oggi si sono succeduti 7 governi e almeno 14 ministri all'istruzione!

La mancanza di stabilità politica e istituzionale, le arretratezze storiche dell'Italia sul piano della istruzione e formazione, la sottovalutazione costante dell'educazione degli adulti, le difficili e spesso assenti sinergie tra i molteplici protagonisti dallo stato centrale alle regioni, ai soggetti sociali economici e, da ultime, ma non per importanza, le resistenze ai processi di innovazione degli stessi Atenei, hanno reso assai faticoso il procedere. Un percorso a ostacoli, che pur si era avviato.

Nove anni fa con la Legge n. 92 del giugno 2012 - Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita - si delineava, per la prima volta in Italia, una strategia politica e un quadro istituzionale per mettere a sistema le policy per l'Apprendimento Permanente nel paese e negli Atenei.

Una legge alla cui stesura abbiamo come Ruiap contribuito in modo significativo, mettendo a disposizione il nostro patrimonio culturale e di esperienze innovative. A questo riguardo, mi piace ricordare l'importante convegno promosso dal Miur e dalla Ruiap pochi giorni dopo l'approvazione della legge, a Roma, presso il CNR.²

Il convegno ha avuto come oggetto di confronto il tema "L'apprendimento permanente per la crescita del patrimonio culturale, professionale ed economico del paese. Il contributo delle Università". Costituisce un momento direi abbastanza unico sul terreno delle sinergie e ha assunto un valore fondativo delle strategie future di tutti gli attori presenti e coinvolti sul versante del governo e delle Università a partire dal MIUR, dalla CRUI dal CUN e dall'ANVUR. Un primo momento di avvio significativo delle sinergie necessarie all'impresa di creare un sistema nazionale dell'Apprendimento permanente e un Sistema nazionale delle Qualifiche anche attraverso la costruzione delle reti territoriali. Ciò ci ha fatto sperare in un vento favorevole e a una congiuntura favorevole pur nella consapevolezza della complessità dell'obiettivo. Come ho già richiamato sono state oscillanti e spesso fluttuanti le prospettive e i tempi di avvio e, come si dice oggi, i tempi della messa a terra delle azioni necessari molto lunghi e comunque dilatati.

La Rete Ruiap è comunque cresciuta, mantenendo fermi gli obiettivi statutari e anche procedendo a piccoli passi ha continuato nel suo impegno di innovazione sul piano della ricerca e dell'agire sul campo.

Innalzare il livello culturale di competenze, anche negli atenei della popolazione adulta attraverso una nuova didattica e nuovi percorsi formativi flessibili e personalizzati per studenti non tradizionali adulti e non solo, per nuove figure professionali dentro e fuori le università.

Sviluppare azioni in sinergia con gli attori economici, associativi come il TERZO settore e mettersi in rete con altre reti come la Ridap³ e i CIA per la scuola.

Abbiamo sviluppato esperienze innovative che hanno coinvolto numerosi Atenei come la realizzazione di MOOCs⁴ e dei Master⁵ per la diffusione di una cultura e conoscenza scientificamente fondata delle teorie e delle pratiche dell'Apprendimento Permanente e per la formazione di nuove figure professionali esperte. Figure professionali esperte per far funzionare servizi di qualità come quelli in funzione di *upskilling* e rigorosi percorsi per il riconoscimento delle competenze, la loro certificazione e la validazione degli apprendimenti pregressi formali, non formali e informali anche negli Atenei. Esperienza che ha visto la partecipazione di centinaia di studenti e di professionisti, anche in funzione di *upskilling*.

2. La crisi del presente

Ma oggi proprio in funzione e in ragione di questo nostro impegno decennale, credo di dovere evidenziare l'importanza del contesto in cui ci troviamo, mettendo in evidenza il fatto che ci troviamo in un diverso scenario nazionale e internazionale, sicuramente in movimento come conseguenza primaria della crisi grave e del tutto inedita provocata dalla pandemia. Una necessità, forse anche una inedita opportunità.

Si tratta di una crisi che mette a nudo le storiche debolezze e non ammette incertezze o lungaggini burocratiche, poiché come è stato detto, si tratta di una crisi asimmetrica che colpisce tutti, tutti i settori produttivi e in generale la qualità della vita di tutti, con particolare virulenza colpendo sulle profonde diseguaglianze esistenti sui più poveri e in difficoltà. Si tratta, dunque, di una crisi che richiede immediate assunzioni di responsabilità.

E credo che possiamo considerare i recenti provvedimenti europei e italiani L'Agenda europea per le competenze, il PNRR, il Piano per le competenze degli adulti, un tentativo specifico per fare fronte a questa crisi. Iniziative fondate sulla chiara consapevolezza che non ci sarà uscita dalla crisi verso un futuro più equo, solidale e green, non ci sarà possibilità di mettere in condizione i cittadini europei di concorrere attivamente alla ripresa, senza un investimento non solo prioritario, ma strategico, sulle persone, sul loro sapere e sulle loro competenze.

Abbiamo presenti a questo tavolo protagonisti diretti di questo scenario che credo vorranno condividere con noi le loro conoscenze e riflessioni di merito. Non penso soltanto agli obiettivi quantitativi 2025/30, che all'Italia fanno tremare le vene e i polsi, ma anche alle condizioni di fattibilità dei processi e obiettivi indicati.

Vorrei fare a questo punto alcune considerazioni di carattere generale che, a mio avviso, connotano tutti i provvedimenti sopracitati.

Certamente il rapido passaggio a un'Europa climaticamente neutra e alla trasformazione digitale cambia il modo in cui lavoriamo, impariamo, prendiamo parte alla società e conduciamo la nostra vita quotidiana.

Su milioni di persone nella UE che hanno perso il lavoro o hanno subito una significativa perdita di reddito, molti dovranno acquisire nuove competenze e passare a nuovi posti di lavoro in un diverso settore. Sarà necessario migliorare le competenze per mantenere il proprio lavoro in un nuovo ambito lavorativo.

Faccio naturalmente riferimento, per primo, all'Agenda europea per le competenze che si apre con un chiaro riferimento al primo obiettivo del *Pilastro Europeo per i diritti sociali*, che sancisce il diritto di accesso all'istruzione, alla formazione e all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita per tutti. Per secondo, a quella proposta dell'istituto del *Patto* che potrebbe mettere in formazione milioni di persone chiedendo ai diversi soggetti coinvolti una precisa assunzione di responsabilità in termini di *outcomes* e di impatto.

Le priorità e le azioni indicate sono chiare e anche la centralità del tema formazione e AP come volano dello sviluppo/resilienza alla crisi, ma ciò che mi appare particolarmente significativo è l'attenzione posta sul tema delle sinergie e della loro promozione del *Patto* nell'ottica di produrre azioni convergenti, efficaci e diffuse sui territori. E la riqualificazione delle persone in età lavorativa e, se del caso, a mettere in comune gli sforzi. Il *Patto* mira a mobilitare e incentivare attori pubblici e privati ad intraprendere

azioni concrete per il miglioramento delle competenze e la riqualificazione delle persone in età lavorativa e a mettere in comune risorse e servizi nei partenariati.

Si tratta di un *Patto* che può coinvolgere strutture pubbliche e private, le aziende, con particolare attenzione alle PMI, soggetti istituzionali che si impegnano su obiettivi e tempi precisi di messa in formazione di specifici target di lavoratori o non.

Possono stipulare il *Patto* le agenzie formative in grado di sviluppare e offrire adeguati programmi di formazione, così come le reti a livello regionale e locale che possono stimolare partenariati territoriali.

Mi soffermo su questo aspetto per due ragioni.

La prima si riferisce al fatto che in tutti questi anni anche nell'attività della RUIAP abbiamo sperimentato come la mancanza di sinergie, di coordinamento, di ottimizzazione dei tempi e delle risorse in materia di AP e di individuazione, convalida degli apprendimenti e delle competenze formali e informali funzionali all'innalzamento della qualità delle competenze della popolazione, abbia reso assai difficile e spesso meno efficace l'azione. Lo stesso ragionamento si può estendere all'importanza che possono assumere i patti territoriali per la creazione e il potenziamento di quelle reti territoriali per l'AP che nel recente *Piano Strategico per le Competenze degli Adulti* sono un preciso obiettivo ineludibile, già definito nel 2012 e che stenta a decollare.

La seconda ragione rimanda alla possibilità prevista nel *Patto* di un impegno diretto della RUIAP attraverso la sottoscrizione del *Patto* con soggetti istituzionali e non, su obiettivi specifici di formazione per target specifici e di messa a disposizione di procedure scientificamente testate per la individuazione degli apprendimenti e delle competenze pregresse e per la conseguente validazione/certificazione.

LA RUIAP, le università aderenti alla rete sono pronte, avendo una consolidata esperienza di qualità e una articolata presenza territoriale.

Proprio su questo tema delle competenze pregresse, ci pare di grande interesse il riferimento nell'Agenda al fatto che "la validazione e il riconoscimento delle competenze sono incorporate nei percorsi formativi anche attraverso le microcredenziali". Lo stesso Piano strategico per le competenze degli adulti con l'obiettivo dell'innalzamento dei livelli culturali e di competenze degli adulti, occupati, inoccupati, NEET, è la priorità per fronteggiare la crisi.

Il Piano individua sulla base degli accordi in Conferenza Unificata precise azioni obbligatorie e opzionali in merito alle direttrici n.1 *Intercettare e orientare gli individui* e n.2 *Qualificare e riqualificare il capitale umano*.

3. Sfide del futuro

Si tratta, in sintesi, di mettere in condizione milioni di persone di essere capaci di contrastare la crisi e preparare una ripresa verde, digitale e resiliente anche dell'economia. Ciò comporta la capacità di individuare chi ha più bisogno e minori risorse, sostenere, orientare e motivare alla formazione sia i *low* sia gli *upper skilled*. Comporta una formazione che tenga conto delle esigenze e capacità degli individui comprese le loro esigenze personali e professionali, che iuti a stabilire un nesso esplicito tra conoscenza e lavoro, che sia flessibile, personalizzata e informata.

Ne consegue la necessità di mettere in primo piano in tutti i contesti, dai territori alle imprese la necessità di innalzare le competenze e formare in modo adeguato le figure professionali, formatori, operatori, tutor, docenti, personale dirigenziale e amministrativo della scuola e delle imprese. Questa è la condizione strategica perché si possa realizzare una formazione di qualità. Efficace e condivisa.

Bene dunque che nel Piano siano state effettivamente indicate linee d'azione esplicitamente finalizzate a questo obiettivo, ma credo di dovere richiamare l'attenzione sul fatto che tali azioni sono state collocate tra quelle opzionali, con il rischio grave che proprio le realtà più deboli e più bisognose di interventi siano ancora una volta lasciate a sé stesse approfondendo anche le già pesanti differenze tra Nord e Sud.

E qui proprio, sul tema della qualità delle figure professionali e della formazione, si può aprire un nuovo e impegnativo terreno di azione sinergica tra Atenei, territori, imprese anche perché c'è bisogno di ricerca, di sperimentazione, di pratiche didattiche e di servizi innovativi per affrontare il tema complesso di cosa si debba intendere per apprendimento di persone adulte e come si costruiscono per questi target offerte formative efficaci.

Vorrei concludere mettendo in evidenza che l'Agenda Europea per le competenze, il PNRR, il Piano strategico per le competenze degli adulti ci propongono alcuni assunti comuni. La centralità della persona e il riconoscimento della sua potenzialità apprenditiva *lifelong* e in tutti i contesti; la centralità della formazione per la vita e per il lavoro; la centralità dello sviluppo del patrimonio di competenze vecchie e nuove degli individui utili per il lavoro e la cittadinanza attiva; la necessità di individuare le condizioni di qualità dei percorsi formativi; il bisogno di accompagnare e sostenere i processi di formazione per una transizione epocale equa, green, digitale e sostenibile.

È chiaro che la sfida europea e italiana è quella della responsabilità di tutti. Ma ciò richiede anche una grande determinazione e competenza nelle azioni di una politica fondata su una effettiva consapevolezza del punto di svolta a cui siamo giunti nel modo di vivere, di lavorare e di pensare il possibile futuro.

La Ruiap è nata con obiettivi ben chiari, ha fatto esperienze nazionali e internazionali sul piano della ricerca per l'AP e di attività didattiche innovative anche digitali dentro gli atenei e nei territori. Abbiamo costruito percorsi e servizi funzionali agli obiettivi indicati sopra e la RUIAP è sicuramente una risorsa non solo per le Università. Università che sono chiamate a compiti specifici per perseguire obiettivi e attività, quali: più studenti adulti nelle Università, più laureati STEM, più azioni di *social engagement*, più attenzione ai temi della formazione fondata sulla ricerca.

Dieci anni dopo la nascita della Ruiap e in una fase così cruciale per il futuro dell'Italia e dell'Europa, crediamo sia ancora una nostra responsabilità proporre il nostro sguardo sui temi dell'AP, delle competenze e in generale sul ruolo della formazione per i diritti delle persone e per la democrazia, mettere a disposizione di questo inedito scenario le nostre competenze e attività, puntando a un salto di qualità condiviso e possibile, perché necessario per affrontare il presente e preparare il futuro.

Note

* Contributo ad invito.

¹ Aureliana Alberici è Presidente onorario della Ruiap. Già docente ordinario di Educazione degli adulti e Apprendimento Permanente, presso l'Università degli Studi Roma Tre.

² L'apprendimento permanente per la crescita del patrimonio culturale, professionale ed economico del Paese. Il contributo dell'università organizzato congiuntamente con il MIUR. Roma, 3 Luglio 2012 – CNR. Con il patrocinio della CRUI ed in collaborazione con il CUN.

³ La Rete Italiana Istruzione degli Adulti: <https://www.ridap.eu/>.

⁴ Maggiori informazioni disponibili da: <https://www.ruiap.it/le-iniziative/mooc-riconoscimento-delle-competenze-validazione-degli-apprendimenti-pregressi/>.

⁵ Maggiori informazioni disponibili da: <https://www.ruiap.it/le-iniziative/master-esperto-nellaccompanimento-al-riconoscimento-delle-competenze-alla-validazione-degli-apprendimenti-pregressi/>.

La missione della RUIAP, tra politiche e pratiche di rete*

Laura Formenti¹

Nel novembre 2021 si è celebrato il decennale della Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente. Questo numero della rivista celebra la vitalità delle azioni e dei pensieri sul *lifelong learning* oggi in Italia, dove la RUIAP ha giocato un ruolo molto attivo; tuttavia, una constatazione che ci accompagna costantemente, tra addetti ai lavori, è che la messa a sistema dell'apprendimento permanente è ancora un obiettivo lontano dalla realizzazione, nel nostro Paese. La frammentazione dei servizi è drammatica, a partire dalle notevoli differenze tra le Regioni, ognuna autonoma nel definire i modi per gestire la complessità delle relazioni tra lavoro, welfare e formazione. Almeno tre Ministeri sono coinvolti: Lavoro e Politiche Sociali, Istruzione e Università. Nessuno di essi sembra porre l'apprendimento permanente tra le sue priorità (all'Istruzione, per esempio, è stato recentemente cancellato l'ufficio dedicato all'istruzione degli adulti) e il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza mostra un'attenzione troppo scarsa verso la centralità dell'apprendimento permanente come leva per la ripresa.

Le ragioni di questa carenza storica sono molte, ma possono essere ricondotte da un lato all'assenza di visione e di politiche concrete di implementazione dei diritti, pur sanciti dalla legge, alla formazione, alla certificazione delle competenze comunque apprese (v. Rivolta, 2019), al lavoro dignitoso, alla partecipazione e al benessere della popolazione, e dall'altro lato una povertà culturale diffusa – l'Italia è fanalino di coda in Europa per numero di diplomati e laureati – che impedisce alle istituzioni, ai decisori e ai cittadini di fare quel salto di consapevolezza e qualità necessario a coltivare la conoscenza come bene comune, da perseguire con determinazione e con strategie esplicite.

Il bisogno di apprendimento permanente si è acuito negli ultimi anni per il susseguirsi delle crisi economiche, ambientali e sanitarie, rivelatrici della vulnerabilità dell'umano, dell'interdipendenza degli ecosistemi sociali, economici, sanitari, culturali e quindi del bisogno di co-costruire soluzioni complesse a problemi che richiedono interpretazioni raffinate, sperimentazioni rigorose, *expertise* interdisciplinari, non certo le misure lineari e semplificatrici alle quali ci siamo abituati. La pandemia ha allargato il divario già esistente tra gruppi sociali privilegiati e marginali; la guerra in Ucraina ora ci interroga sulla capacità delle democrazie occidentali di garantire una vita buona per tutti. Tutto questo necessita di nuovi apprendimenti e trasformazioni della popolazione adulta, di un pensiero creativo, *out-of-the-box*, non solo legato al lavoro e all'occupabilità, pur importantissimi, ma capace di aprire alla possibilità per tutti e tutte di vivere bene, anche in circostanze complesse, se non drammatiche.

Come procedere in questa complessità? Servono risposte concertate e articolate, attente alle realtà specifiche, costruite sulla conoscenza approfondita e aggiornata dei sistemi e del loro funzionamento. La logica della *partnership* strategica - intra e interistituzionale, interdisciplinare, intersettoriale - viene proposta oggi da tutti i documenti programmatici a livello europeo e nazionale come una cornice necessaria.

Una logica che fa parte del DNA della RUIAP, nata proprio come *Rete* per sottolineare l'autonomia e la diversità dei suoi attori (le università socie e i soci affiliati) e il *fare rete* come pratica e metodo di lavoro. Rete tra reti, la RUIAP ha svolto fin dai suoi primi passi un ruolo propositivo di ponte tra realtà diverse, di stimolo alle politiche, di interfaccia all'interno, tra le università, e all'esterno, tra università e istituzioni. Proprio su quest'ultimo punto vorrei proporre una riflessione.

In quanto terza Presidente della rete, dopo Aureliana Alberici e Mauro Palumbo, mi sono interrogata a fondo sulla nostra missione e sull'impatto delle nostre attività. La fase di fondazione, molto vivace, fu guidata da Alberici con piglio sicuro e *vision* politica, in una serrata interlocuzione con le istituzioni. I tempi erano molto promettenti; si pensi che nel 2012 uscì proprio quella legge 92, la Fornero, che definiva l'apprendimento permanente e i suoi elementi strategici per lo sviluppo del Paese: le reti territoriali come misura organizzativa elettiva, l'orientamento permanente, l'individuazione e la validazione degli apprendimenti pregressi mirate alla certificazione delle competenze comunque apprese e infine, ma non ultima, la *dorsale unica informativa*, strumento essenziale per realizzare una costante valutazione e tracciabilità dei processi. Due anni dopo, l'accordo in Conferenza Unificata del 10 luglio 2014 sulle "Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali" sottolineava il ruolo delle reti territoriali per l'apprendimento permanente come strumento organizzativo volto a valorizzare e qualificare i saperi presenti in ogni territorio, nelle competenze dei cittadini, negli aspetti materiali e immateriali della vita quotidiana, nel mondo produttivo, nei servizi, nell'associazionismo e nelle relazioni sociali all'interno delle comunità. Un mondo di risorse invisibili, individuali e collettive, da mettere in chiaro e valorizzare.

Tuttavia, dopo aver sancito questi principi le politiche nazionali sono entrate in una fase di stallo. I sei anni successivi della RUIAP, presieduta da Mauro Palumbo, si sono caratterizzati per un lavoro attento di non facile cucitura, per far evolvere nelle università associate e nel paese una cultura reale dell'apprendimento permanente, tra mille resistenze e inefficienze. La battaglia per l'innalzamento dei crediti riconosciuti dalle università agli studenti in ingresso (ancora attestati sulla risibile misura di soli 12 CFU) è stata portata avanti su più fronti, incontrando grandi difficoltà. L'università italiana nel suo complesso fatica a riconoscere priorità al *lifelong learning* come filosofia e come principio organizzativo (v. Galimberti, 2019). Il ruolo della RUIAP si è delineato sempre di più come di incitamento a passare dalle misure legislative, pur importanti e significative, all'implementazione di pratiche e servizi, per generare processi virtuosi che richiederebbero investimenti economici e strategici, oltre che formazione specifica a sostegno di una svolta culturale complessa. In questa svolta, l'università dovrebbe avere un compito cruciale e determinante (Palumbo, Proietti, 2020), da sostenere attraverso tutte le sue funzioni: ricerca, formazione e terza missione. Servono più laureati, serve la ricerca – didattica, sociale, strutturale, organizzativa... - sull'apprendimento adulto, servono alleanze produttive nei territori.

All'inizio del mio primo mandato, nel 2019, ho ereditato un patrimonio di esperienze e di alleanze istituzionali importante, da allargare e consolidare sul piano nazionale attraverso la partecipazione a tavoli e reti formali e informali dell'istruzione e dell'educazione degli adulti, del terzo settore, le azioni culturali e di disseminazione e

le collaborazioni con INAPP, INVALSI/EPAL, ANPAL, EDUOPEN, solo per citare alcuni dei nostri partner. Così, riflettere sulla governance delle reti e sul fare rete come pratica innovativa per l'apprendimento permanente è diventata una priorità da condividere con altri (CRRS&S, 2021).

Il rapporto con la filiera dell'Istruzione degli Adulti e con i CPIA costituisce un esempio lampante delle possibilità inedite insite nel lavoro di rete. In Italia l'istituzione dei CPIA, perno delle reti territoriali per l'istruzione degli adulti, doveva essere uno strumento strategico nel realizzare una cerniera forte tra istruzione, formazione, lavoro e vita civile nei territori. Ma così non è, ad oggi, per la lentezza dell'implementazione e per la mancanza di una cultura effettiva del lavoro di rete. Come scrive Emanuela Proietti (2021), infatti, lo sviluppo delle reti territoriali "richiede l'adozione di una rinnovata concezione di *governance*" (p. 49), non più fondata su principi di sovranità e autorità, ma sulla cooperazione orizzontale, reticolare e negoziale tra tutte le agenzie coinvolte. Le reti sono come ologrammi: mostrano a livello micro la stessa struttura che si ripropone a livello meso e macro, come un frattale. Nell'accordo del 2014 si parla di *integrazione* tra livelli sistemici diversi: nazionale, regionale e locale. A ciascun livello, la co-programmazione e la co-progettazione dovrebbero consentire di far evolvere il sistema verso un tutto integrato, superando la frammentazione e la mancanza endemica di indirizzo. Ma perché ciò si realizzi bisogna passare dai tavoli, dagli accordi formali, di principio, alle azioni, all'operatività che richiede visione, strategia e metodo. Nei primi tre anni di mandato mi sono ritrovata a bussare a molte porte, ho inviato lettere e stilato proposte, ho partecipato a riunioni nelle quali raramente ho avuto la sensazione di trovare spazi autentici di costruzione politica. Nella mia esperienza, la "rete" si limita ancora il più delle volte a un luogo formale di interfaccia e di rappresentanza, assolutamente necessario ma non sufficiente a generare decisioni condivise o a creare processi virtuosi.

Mi sono allora interrogata su come accompagnare le reti a diventare operative e quale possa essere il ruolo della RUIAP nel sostenere tale operatività. Con mia grande sorpresa, le reti attuali hanno dimostrato grande interesse per la RUIAP. Esiste la speranza di potersi alleare per generare e sostenere processi virtuosi disseminando pratiche innovative, sperimentali, sinergiche. Sono quindi cresciute, negli ultimi anni, le collaborazioni sul piano nazionale con le reti dell'Istruzione degli Adulti (RIDAP, Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo, Gruppo Nazionale Paideia - attivo fino a qualche tempo fa presso il Ministero dell'Istruzione, ma oggi silente), con il Forum del Terzo Settore, che raccoglie centinaia di enti e investe da tempo sull'innalzamento delle qualifiche dei suoi operatori e quadri, con Edaforum, rete informale molto attiva, che ha portato alla recente formalizzazione del GNAP - Gruppo Nazionale Apprendimento Permanente - tra RUIAP, Forum Terzo Settore, RIDAP, Edaforum. Sono cresciute anche le collaborazioni regionali e locali, firmando accordi di rete a livello territoriale e partecipando attivamente a diverse iniziative (v. sito RUIAP).

Tutto questo richiede metodo e pensiero. Se fare rete è una necessità, dettata dalla consapevolezza che nessuno - individuo, gruppo, organizzazione o comunità - può farcela da solo, per agire efficacemente in risposta a problemi complessi si deve investire in conoscenza. Ma siamo ancora nella "società della conoscenza"? O forse

le ultime crisi ci hanno riportato indietro, a un mondo nel quale le informazioni sono controllate e manipolate da pochi? Un mondo nel quale il sapere è riservato a pochi privilegiati? L'educazione degli adulti affonda le sue radici nel desiderio di giustizia sociale, nell'apprendimento come diritto che ci libera dall'oppressione e consente una vera democrazia (Formenti, 2021).

La conoscenza si sviluppa a livello di sistema se diventa un valore diffuso, se si offrono occasioni e luoghi di apprendimento reali, molteplici, differenziati, critici, se si creano interconnessioni generative che danno continuità e senso ai percorsi di apprendimento dei cittadini/e. *Fare rete*, quindi, implica un cambio di paradigma, attivando processi non finalizzati a perpetuare il sistema, a rispondere ai bisogni dei servizi, ma ad accogliere i bisogni di apprendimento e di orientamento delle persone e delle comunità. L'efficacia del lavoro delle reti si misura con la partecipazione dei cittadini, necessaria se si vuole lavorare "organicamente alle strategie per la crescita economica, l'accesso al lavoro dei giovani, la riforma del welfare, l'invecchiamento attivo, l'esercizio della cittadinanza attiva, anche da parte degli immigrati" (Legge 92/2012 art. 4 c. 55).

Gli attori delle Reti devono imparare a tener conto dei contesti in cui operano, uscendo dall'auto-referenzialità. Si tratta di intrecciare un lavoro di concertazione non facile, che parte dal riconoscere la legittimità e la complementarità dei diversi interessi in gioco. La rete è fatta di attori e agenzie pubblici e privati, portatori di obiettivi, bisogni e competenze specifici, talvolta in conflitto, da riconoscere anche superando la filosofia italica degli "orticelli" che ognuno coltiva da sé e uscendo dalla *comfort zone* del "si è sempre fatto così" o del protezionismo corporativo. Si tratta, oggi, di unire le politiche alle pratiche, riprendendo il senso gramsciano della prassi (Gramsci, 1975) come composizione tra visione strategica e azione incisiva, tra l'idealità della conoscenza e dei valori proclamati e la materialità delle concretizzazioni e dei valori implementati, vissuti.

Rimbocchiamoci le maniche.

Note

* Contributo ad invito

¹ Laura Formenti è Persidentedella Rete Universitaria per Italiana per l'Apprendimento Permanente (RUIAP).

Riferimenti bibliografici

- CRRS&S Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo della 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*. Quaderni spiegazzati, Rete regionale CPIA Lombardia, n. 5. Download: <https://www.saperinrete.cloud/wp-content/uploads/2021/07/maggio-2021.pdf>.
- Formenti, L. (2021). Educazione degli adulti in Europa e in Italia: passato, presente e futuro. In CRRS&S della Lombardia (a cura di). *Per fare un tavolo ci vuole un fiore Spunti operativi per la costituzione di Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente*. Quaderni spiegazzati, 5: 35-45.
- Galimberti, A. (2019). *Lifelong learning in università. Storie di studenti non tradizionali*. Unicopli, Milano.
- Gramsci, A. (1975), *Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino.

- Palumbo, M., Proietti, E. (2020). Le Università come parte del sistema di welfare territoriale: il caso dell'Apprendimento Permanente e della Certificazione delle Competenze. In *Autonomie locali e servizi sociali. Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, 1: 87-105. Doi: 10.1447/97471.
- Proietti, E. (2021). Le Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente. Una nuova governance per l'inclusione, la coesione sociale e la crescita. In CRRS&S della Lombardia, (a cura di). *Per fare un tavolo ci vuole un fiore. Spunti operativi per la costituzione di Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente. Quaderni spiegazzati*, 5: 47-58.
- Rivolta, O. (2019). *Validare e certificare le competenze. Modelli, tendenze e applicazioni pratiche*. AnciLab, Milano.

Diritti individuali ed educazione degli adulti in Italia*

Paolo Federighi¹

1. Diritto, diritti, sviluppo intellettuale

Perché parlare di diritti ed educazione per gli adulti? Perché trattare oggi di una questione rimossa² e sostituita da una riflessione sulla organizzazione della didattica, sui sistemi inesistenti, oppure sui contenuti dell'offerta formativa o, ma più raramente, sulle politiche attive del lavoro?

Riflettere sulla questione dei diritti, al plurale, serve a capire se rinnovando la nostra riflessione e ricerca in materia, si possono individuare paradigmi che aiutino a concepire nuovi dispositivi e nuovi provvedimenti che allarghino la platea di coloro che possono disporre di quegli strumenti intellettuali che consentono di gestire in modo consapevole la propria esistenza e la propria crescita professionale.

La Carta universale dei diritti dell'uomo declina al plurale la questione del diritto. Tuttavia, sia nella Carta dei diritti (art. 26) che nella Costituzione Italiana (artt. 33 e 34) l'educazione viene intesa come diritto individuale, identificato e circoscritto al campo dell'istruzione (fatti salvi gli artisti ed i ricercatori). Per gli altri cittadini, il diritto non è ad apprendere, ma ad accedere ad un'offerta concepita e progettata dallo Stato ed erogata sotto la sua tutela.

Diverso è invece il dettato dell'art. 2 della Costituzione in cui, a proposito dei diritti, si può dire esista una forma di

gradazione che inizia dall'individuo singolo prosegue con la formazione sociale più piccola, la famiglia, e poi con quelle più ampie, come il sindacato, il partito, la chiesa ecc. e giunge fino allo Stato, [...] l'organizzazione collettiva più ampia. [...] È importante però notare che le formazioni sociali sono previste dall'art. 2 della Costituzione come mezzi di sviluppo della personalità dei singoli. Ciò significa che il fine ultimo è sempre il singolo. Perciò i diritti delle formazioni sociali non possono schiacciare quelli dei singoli che ne fanno parte (Zagrebel'sky, 2018; Zagrebel'sky, Oberto, Stalla, & Trucco, 2021).

Anche nella Costituzione Italiana, il focus è quindi costituito non solo dal diritto di accesso ad uno specifico sistema educativo - indicato da una "formazione sociale", ma all'uso dei mezzi di sviluppo della personalità dei singoli.

2. Diritto, obbligo, credenzialismo e mercato dell'educazione

Nella storia degli stati moderni l'idea che il diritto all'educazione debba essere identificato con l'accesso al sistema di istruzione si afferma nel momento in cui gli stessi stati avvertono la necessità di disporre di cittadini che ne condividano l'etica e partecipino allo sviluppo economico. Pietro Leopoldo I (Granduca di Toscana e imperatore del Sacro Romano Impero e re d'Ungheria e Boemia) ben esprimeva questa necessità quando affermava l'obiettivo -proprio del suo progetto illuministico- di formare la nuova identità di un cittadino consapevole che collabori con il sovrano alla costruzione del bene pubblico (Calogero, 2010).

Il suo pensiero non è distante da quello di molti nostri contemporanei:

Benché la nazione toscana sia piena di talento e capacità, e certamente non manchi di tutti i comodi possibili per studiare, nonostante non se ne vede il profitto che se ne dovrebbe sperare, essendo la gioventù troppo portata al divertimento e senza assiduità nell'applicazione, tanto per parte dei maestri quanto per parte degli scolari. Questo è un male grande per tutti i ceti e classi di persone, ed è irrimediabile, giacché inerendo alla natura e carattere della nazione ed alla sua vivacità, il governo non può che fornire, come ha fatto, tutti i mezzi alla gioventù per potersi istruire anche senza spesa e distinguere nella scelta degli impieghi le persone che si saranno applicate, ma non può vincere la vivacità, svagamento, inerzia ed applicazione naturale di una nazione, la quale considera per una schiavitù insopportabile qualunque prescrizione che si tentasse di fare di metodi, sistema, ore e giorni di studio (D'Asburgo Lorena, 1969, p. 235).

In termini più espliciti questo diritto è stato poi definito e regolamentato come obbligo (scolastico e poi anche formativo). Particolarmente significativo il costrutto di obbligo formativo, consistente di fatto in obbligo di frequenza, a sottoporsi a controlli periodici ed in divieti di accesso al mercato del lavoro regolare.

Il diritto all'educazione si è dunque esplicitato come diritto/dovere ad accedere a luoghi della formazione riconosciuti dalla legge ed a sottoporsi a prove di esame, condizionate alla frequenza di tali luoghi, per l'accertamento del possesso di alcune conoscenze.³ L'introduzione negli stati dell'UE di strategie di educazione permanente e poi di *lifelong* e *lifewide learning* ha messo in discussione una concezione del diritto ristretta al diritto di accesso ad un servizio educativo predeterminato. Non siamo però ancora pervenuti alla costruzione di un modello che non sconfini in declamazioni utopiche, ma approdi a modelli sostenibili.

Affermare l'educazione di tutti, in tutto e totalmente è un principio comeniano quanto mai attuale, ma non traducibile in norma se non ragioniamo in termini di diritti al plurale e se non ci affranchiamo da modelli "credenzialisti"⁴, sostanzialmente basati sullo scambio commerciale di certificazioni di ogni tipo in un mercato dell'educazione - popolato da soggetti pubblici e privati - sempre più basato su questo tipo di transazioni economiche, ed in cui l'educazione non commerciale stenta a volte ad avere identità e riconoscimento persino nel mondo del no profit.⁵ Analizzare questo fenomeno prendendo ad oggetto l'uso della formazione universitaria da parte delle persone in età adulta in Italia, in particolare dopo il d. lgs Moratti del 2006, consente di giungere ad una illuminante constatazione: ad una progressiva e rapida riduzione degli studenti in età adulta nelle università pubbliche è corrisposto un progressivo e vertiginoso aumento delle immatricolazioni nelle 11 Università private telematiche. Il problema non riguarda solamente le università private. L'enorme intervento a mercato di tutte le Università nel campo della formazione degli insegnanti di sostegno costituisce un ulteriore esempio. Una seria valutazione dei *learning outcomes* di coloro che ottengono la specializzazione aiuterebbe a comprendere meglio la reale funzione di tale misura. Questo è un fenomeno che fa trasparire il carattere sempre più credenzialista della formazione universitaria che indebolisce il valore di *signalling* delle certificazioni ed accresce le diverse forme di *mismatch* tra domanda e offerta di competenze o di sottoimpiego.

3. Stagnazione, “*low skills equilibrium*” e “la grande rassegnazione” dei *low skilled adults*

Per comprendere le ragioni del basso numero di adulti che in Italia accede all’istruzione superiore, conviene affrontare il problema dell’elevato numero dei *low skilled adults* che caratterizza da anni la condizione educativa della popolazione italiana e che, nonostante qualche tenue variazione annuale (sempre nell’ordine di qualche decimale), presenta una sostanziale stagnazione.

Qual è la ragione?

Una prima possibile ipotesi di tipo strutturale è che in Italia la “partecipazione all’educazione degli adulti” sia una variabile dipendente dal “*learning exclusion equilibrium*”⁶ o, più in generale, dal “*low skills equilibrium*” (Finegold & Soskice, 1988), ovvero di una situazione in cui una economia (in larga parte manifatturiera) «becomes trapped in a vicious circle of low value added, low skills and low wages» (Wilson & Hogarth, 2003 trad. it. In Torlone, 2022, p. 38).

L’Italia è in una condizione in cui una debole domanda di competenze da parte delle imprese è accompagnata da una debole attenzione in materia da parte delle politiche pubbliche, contribuendo così entrambe ad una scarsa offerta di competenze da parte dei cittadini e ad una loro debole propensione agli investimenti in formazione (ci riferiamo non solo ai costi diretti, ma anche a quelli indiretti e di opportunità).

La domanda di formazione dei *low skilled adults* è debole. La resistenza o il rifiuto rispetto alla formazione proposta nel quadro delle politiche attive del lavoro è nota anche nelle sue diverse ed estreme manifestazioni. La necessità di ricorrere a forme di obbligo per assicurare che almeno la frequenza sia garantita (persino rispetto a obiettivi quali la sicurezza nei luoghi di lavoro) è motivo di riflessione. Sicuramente questi comportamenti non possono essere genericamente e superficialmente attribuiti ad un colpevole rifiuto della formazione, a scarsa passione per lo studio, o a regole ineluttabili per cui chi non si forma è portato a richiedere meno formazione.

L’ipotesi che ci pare quantomeno da considerare è che il fenomeno degli alti livelli di esclusione dal possesso di strumenti culturali sia dovuto ad una diffusa rassegnazione rispetto alle proprie condizioni educative e culturali. Il *big quit* dei giovani *millennials high skilled* è dovuto alla volontà di ripensare alle proprie carriere, condizioni di lavoro e obiettivi a lungo termine (Smart, 2021). Il vecchio lavoro viene abbandonato per cercarne uno nuovo, con l’obiettivo di realizzare un migliore equilibrio tra lavoro e vita privata.

Il *big quit* dei *Neet* e dei *low skilled adults* (ma si potrebbe parlare di una *general strike* verso l’educazione da parte degli adulti meno favoriti) è invece dovuto ad una grande rassegnazione rispetto all’impossibilità di poter disporre di un percorso di sviluppo intellettuale, di trovare risposte educative ai propri problemi.

Non ho studiato quando era il momento, ora quello che mi serve lo imparo dagli amici, la mia unica speranza è un lavoro che mi consenta di pagare l’affitto e arrivare sano alla pensione (Ion Ignatz, migrante rumeno, 2021).

4. Fattori chiave e aumento della domanda e offerta di competenze. Cosa sappiamo

La “grande rassegnazione” non è un fenomeno nuovo, essa è stata oggetto di un costante impegno della ricerca in educazione degli adulti. La DGEAC nel 2015 ha raccolto i risultati forse più significativi ed ha prodotto una eccellente sintesi di quello che la ricerca sulle politiche dell’educazione degli adulti ha generato nel corso degli ultimi decenni (European Commission, 2015)⁷. Lo studio mira a identificare quei fattori che aiutano a realizzare una politica di apprendimento degli adulti efficace.

I risultati chiave sono riassumibili nei seguenti punti:

- a. le politiche per garantire l’accesso all’apprendimento in età adulta spesso non sono adottate o non sono sufficienti per avere un impatto sistemico;
- b. è tuttavia possibile identificare una serie di azioni politiche che si sono dimostrate efficaci nell’incrementare la partecipazione degli adulti all’apprendimento;
- c. gli Stati membri non dispongono di sufficienti sistemi di monitoraggio delle politiche per garantire che le azioni correlate raggiungano l’impatto previsto.

Lo studio propone quindi un quadro analitico: un modello che può aiutare i ricercatori e responsabili politici nell’analisi e nella scelta delle politiche di educazione degli adulti. Questo quadro può costituire un utile riferimento rispetto al quale sviluppare una riflessione che porti a formulare e introdurre nel nostro paese diritti individuali all’*adult learning* in modo che le politiche pubbliche e private non si limitino a focalizzarsi sull’offerta e su alcune misure di accompagnamento.

I risultati dello studio sono sintetizzati in un *framework che individua fattori di successo e relative misure di attuazione. L’efficacia di una azione educativa dipende innanzitutto dalla capacità e possibilità di perseguire i seguenti fattori di successo:*

1. Migliorare la disposizione delle persone verso l’apprendimento;
2. Utilizzare incentivi per coinvolgere i datori di lavoro a investire nell’apprendimento;
3. Aumentare la parità di accesso per tutti;
4. Fornire un apprendimento rilevante per le persone, con particolare attenzione ai datori di lavoro;
5. Fornire un apprendimento degli adulti efficace e di alta qualità;
6. Coordinare le politiche di apprendimento con altre politiche pubbliche.

Il *framework* individua poi per ciascun fattore le concrete misure educative da porre in essere.

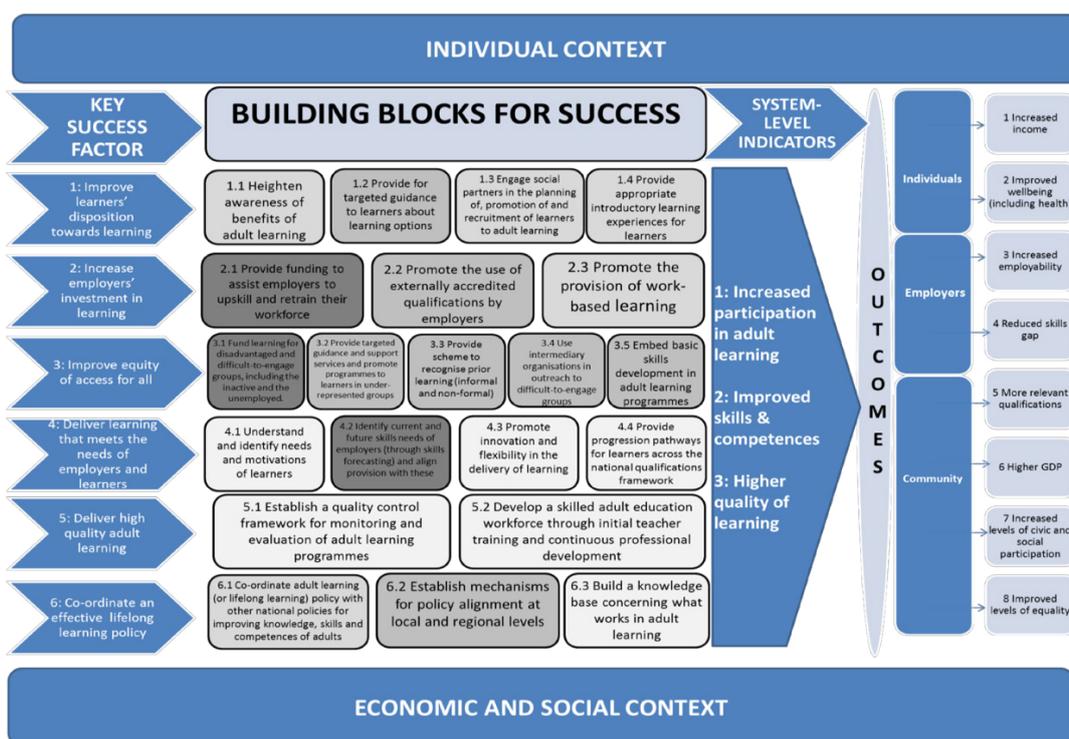


Figura 1. Conceptual framework for the study of the effectiveness of adult learning policies (European Commission, 2015)

Tale quadro aiuta a comprendere come l'incremento della partecipazione all'educazione degli adulti dipenda dalla capacità e possibilità di agire attraverso una serie di misure sinergiche su fattori che danno maggiori probabilità di successo. L'assenza di una serie di building blocks compromette il risultato di qualunque tipo di progetto educativo. Inoltre, questo quadro può aiutarci a riflettere e costruire il rafforzamento dei diritti dei *learners* attraverso l'introduzione di un sistema di garanzie, tutele e controlli sovraordinato rispetto alle diverse misure a sostegno del diritto all'accesso ed alla frequenza all'educazione formale. Ci limiteremo in questa sede a prendere in considerazione due esempi.

5. Garanzie, tutele, controlli e qualità degli apprendimenti informali nel lavoro

Assumiamo come primo banco di prova la questione dei processi educativi informali nei luoghi di lavoro.

Il *framework* proposto dalla Commissione Europea richiama la necessità di: «*increase employer's investment in learning*» (European Commission, 2015, p. 18). La risposta in chiave di diritto individuale non può essere identificata con la istituzione di uno strumento per accrescere l'offerta, come ad esempio i Fondi interprofessionali per la formazione continua (oramai circa 19, con sedi centrali non solo a Roma). L'esperienza ci dice che la loro incidenza sui *low skilled adults* è marginale.

L'attenzione deve essere rivolta al *work-based*, ma soprattutto al *work-place learning*, fenomeni "naturali" che interessano, comunque e dovunque (qualunque sia il tipo di impresa), tutti (*high e low skilled adults*).

Perché, quindi, non introdurre il diritto di tutti i lavoratori dipendenti ad un sistema di garanzie, tutele e controlli che abbia come oggetto la qualità degli apprendimenti informali connessi alla vita lavorativa?

Diversi dispositivi sono già approntati ed approvati in sede istituzionale. Se la scuola ed i Centri per l'impiego sono in grado di fare lo *skills assessment* in ingresso ed in uscita dovrebbero essere anche in grado di valutare periodicamente i processi di crescita o di decrescita formativa e lo sviluppo delle *skills* di un lavoratore.

Sul piano della introduzione di un diritto individuale da esercitare all'interno dell'attività produttiva possiamo avvalerci per altro di concreti casi di successo ottenuti dalla legislazione italiana. Questi potrebbero orientarci nella definizione di dispositivi che abbiano come oggetto la valutazione degli apprendimenti nei luoghi di lavoro e gli effetti dei possibili piani di miglioramento connessi ai processi di apprendimento che accompagnano l'uso di tecnologie e degli strumenti di produzione in generale, le mansioni svolte e i processi organizzativi in cui si è coinvolti.

6. Diritto al controllo degli apprendimenti informali nel lavoro, *lessons learnt*, trasferibilità del modello sulla sicurezza nei luoghi di lavoro

L'esperienza cui ci riferiamo riguarda la definizione ed emanazione del d. lgs. 626/94, per altro formulato in coerenza con concetti espressi nelle direttive CE in esso recepite, ovvero l'obbligo della valutazione del rischio in quel caso limitato alla sicurezza (*risk assessment*) da parte del datore di lavoro. Questa esperienza normativa potrebbe aiutarci a costruire un possibile *masterpiece*, o forse, più modestamente, un tentativo con qualche probabilità di successo. Si potrebbe estendere il modello del d. lgs. 626 (poi aggiornato con il d. lgs 81/2008) alla valutazione dei rischi e delle opportunità formative delle singole posizioni lavorative. È significativo notare che gli effetti positivi del modello del d. lgs 626/94 sono evidenti. Il numero degli incidenti mortali - ancora troppo alto in Italia - è però decisamente diminuito rispetto ai decenni corsi per precedenti proprio a partire dalla metà degli anni '90 del secolo scorso. L'impatto non è dovuto ai rappresentanti dei lavoratori per la sicurezza o altro, ma al cambiamento culturale indotto in molte organizzazioni rispetto al problema della sicurezza nei luoghi di lavoro. Alla riduzione del numero di morti ha certamente contribuito anche questo cambiamento culturale indotto dalla norma e non solo dalle innovazioni tecnologiche o di organizzazione del lavoro (INAIL, 2021).

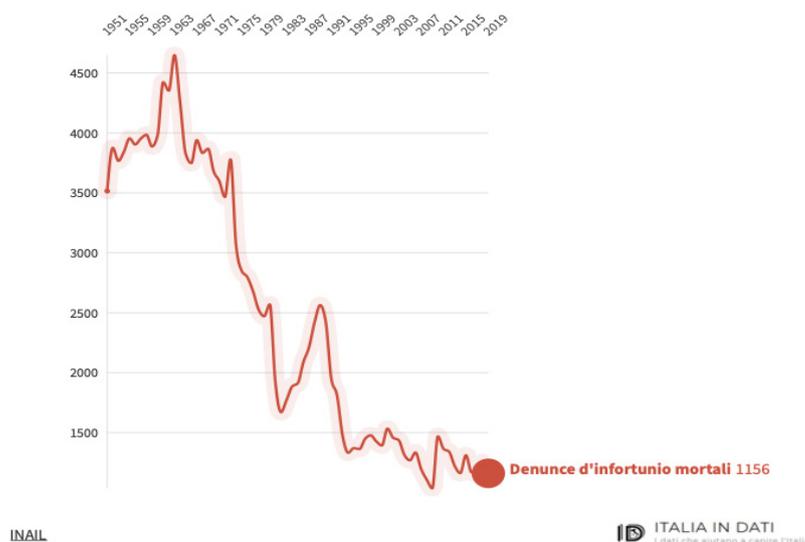


Figura 2. Infortuni e malattie professionali e aumento dei casi mortali (INAIL, 2021)

L'introduzione di questo diritto avrebbe un impatto duraturo ben più significativo di quanto può essere prodotto dalle politiche attive del lavoro, inclusi i dispositivi del prossimo Programma GOL del Ministero del Lavoro che, affidandosi a misure obbligatorie tipiche della *flexicurity*, potrà al massimo incrementare le partecipazioni in attività formative di 100.000 persone per anno fino al 2025 (ANPAL, 2022).

7. Diritto alla qualità dei *learning outcomes*: *lessons learnt*, applicabilità del Codice del consumo

Prendiamo ora in considerazione un ulteriore fattore di successo del Framework proposto dalla Commissione Europea: *l'alta qualità delle opportunità educative* - di ogni tipo -. Al momento in Italia, la questione non è oggetto di diritti individuali, ma solamente di un sistema di garanzie e controlli sostanzialmente focalizzato su aspetti procedurali e organizzativi che danno adito a un sistema di autorizzazioni e riconoscimenti⁸. Il tema di fondo è costituito dal fatto che i risultati di apprendimento dell'individuo non sono né tutelati né garantiti. Garanzie e tutele sono inferiori a quelle esistenti nel sistema sanitario - che assieme a quello giudiziario e educativo costituisce uno dei pilastri dell'azione sociale dello stato - (Carr, 2003).

La riflessione da approfondire riguarda la possibilità di introdurre una molteplicità di diritti individuali relativi alla qualità dell'offerta formativa, ovvero di diritti che si esercitano individualmente e anche in comune con altri (si pensi alla libertà di manifestazione del pensiero, come esempio del primo tipo; alla libertà di associazione come esempio del secondo).

Nei casi in cui il cittadino entra in un rapporto di scambio (accettazione di costi - diretti e indiretti - di opportunità, in cambio di un bene o un servizio formazione) la sua posizione diviene assimilabile a quella di un consumatore di beni immateriali⁹. A questo fine, l'introduzione di un sistema di garanzie, tutele e controlli potrebbe ispirarsi alla tradizione oramai consolidata rappresentata dall'introduzione del Codice del consumo, decreto-legge 206/2005.

I partecipanti ad attività formative sono già considerati dalla giurisprudenza italiana come soggetti che possono richiedere l'applicazione dei diritti previsti dal Codice (Ordinanza della Corte di Cassazione 8904 del 5 maggio 2015).

Il Codice del consumo, quindi, è già applicabile all'offerta formativa di ogni tipo. Esso già riconosce una serie di diritti fondamentali quali: la tutela alla salute, la sicurezza e la qualità dell'offerta e dei servizi acquisiti, il diritto a un'adeguata informazione e a una corretta pubblicità, il diritto all'esercizio delle pratiche degli enti erogatori di formazione secondo i principi di buona fede, correttezza e lealtà, il diritto all'educazione al consumo, alla correttezza, alla trasparenza e all'equità nei rapporti contrattuali, il diritto all'erogazione di servizi pubblici secondo standard di qualità ed efficienza. Il soggetto in formazione, se subisce un danno, avrebbe già vari modi di tutelarsi. Oltre alla tutela legale potrebbero essere prese in considerazione esperienze positive in merito all'introduzione dell'*Ombudsman*¹⁰.

Diritto alla tutela, ma anche diritto al rimborso ed al risarcimento educativo sono forme di diritto individuale che, se connesse ai *learning outcomes*, probabilmente accrescerebbero l'apprezzamento della formazione da parte dei *low skilled adults* e mitigherebbero il *big quit* come conseguenza di forme più cogenti di garanzia dell'efficacia dell'offerta formativa. La qualità dell'offerta migliorerebbe, si ridurrebbe il puro credenzialismo ed i fornitori di formazione dovrebbero sentirsi sollecitati a confrontarsi con i problemi e con la domanda potenziale di formazione dei *low skilled adults* ed a creare un tipo di opportunità formative oggi non disponibili.

8. Conclusioni

È maturo il tempo per passare dalle pratiche filantropiche dell'inclusione stagnante alla attribuzione di diritti e possibilità dei *low skilled adults* di indirizzare, controllare e scegliere i propri percorsi formativi? La ricerca interdisciplinare può contribuire a studiare un sistema di tutele e garanzie che favorisca la crescita delle opportunità e della qualità dei *learning outcomes* della popolazione. Infine, vorremmo sottolineare come questo invito allo sviluppo della ricerca sulle forme di tutela e garanzia da parte dello Stato nei confronti dei *low skilled adults* non rientri nel quadro dello studio delle forme di solidarietà verso i meno favoriti o nel campo della ricerca per l'inclusione. Essa richiama piuttosto la necessità di riconoscere loro poteri di indirizzo e scelta (tipi di opportunità di apprendimento, processi, tempi, luoghi, modalità, etc.) e di trasparenza e controllo dei risultati ottenuti. Tutto questo in un quadro di espansione dell'offerta formativa e dei luoghi di formazione incentivato dall'esercizio dei diritti individuali da parte del nuovo pubblico della formazione: i *low skilled adults* da cui dipende la rieducazione dell'insieme dell'apparato formativo pubblico e privato.

Note

* Contributo ad invito.

¹ Paolo Federighi è Professore Onorario dell'Università degli Studi di Firenze.

² Ripresa negli ultimi anni nei termini di diritto soggettivo alla formazione unicamente nel CCNL del 26 novembre 2016 di Federmeccanica e Assisital, e quindi valido solamente per i lavoratori addetti all'industria metalmeccanica privata e all'installazione di impianti, ma ancora circoscritto al numero di ore di

formazione continua a carico del datore di lavoro.

³ Anche l'Alta Corte ha iniziato ad emettere sentenze contro i Neet. La sesta sezione civile della Corte di Cassazione ha confermato, con un'ordinanza del luglio 2021 depositata in cancelleria l'8 novembre, la correttezza della motivazione della sentenza della Corte d'appello siciliana che revocava l'assegnazione della casa coniugale alla donna e l'obbligo di mantenimento del figlio Neet da parte del padre.

⁴ «Uso come mezzi per controllare l'accesso alle posizioni chiave inflazionato dei titoli di studio nella divisione del lavoro» (Parkin 1979, trad. it. 1985, p. 47).

⁵ Si tratta di prendere atto che Amministratori delegati di società che possiedono alcune università italiane sono imprenditori provenienti da piccole aziende del settore dell'impiantistica e dell'edilizia, tuttora proprietari di squadre di calcio di semiprofessionisti, ma capaci di raccogliere il doppio di iscritti di Università come Siena: 30.000 contro 15.000.

⁶ «The idea of "learning exclusion equilibrium" helps to understand the reasons why levels of participation in adult education do not increase. This is typical of situations where an economy becomes trapped in a vicious circle of low added value, low skills and low wages. It occurs wherever the weak demand for skills from businesses is accompanied by the weak attention to this problem from public policies. In other words, both businesses and the state contribute to a poor skills supply for citizens. At the same time, young people and adults do have a weak propensity to invest in their education and training. The economy and society seem to have adapted to the high number of low skilled and low qualified adults that are spread in the territories. In this frame, their training is entrusted to the incidental informal learning processes occurring where they live and work» (Wilson & Hogarth, 2003, p. vii trad. it. In Torlone, F. (2022). *Lo sviluppo dei cluster nell'educazione degli adulti per contrastare i processi di esclusione educativa. Lifelong Lifewide Learning*, Vol. 18, n. 40, pp. 38-39).

⁷ Per una analisi di questo modello alle politiche per i *low skilled* cfr. Torlone, F. (2021). *Low skilled e politiche dell'educazione degli adulti*. Firenze: EditPress.

Riferimenti bibliografici

- ANPAL (2022). *Il Programma GOL: più forza alle politiche attive del lavoro*. Disponibile in Anpal Servizi S.p.A. [12.07.2022].
- Calogero, T., Lotti, L., & Nencini, R. (2010). *Scuole e comunità nella Toscana di Pietro Leopoldo*. Regione Toscana, Consiglio regionale.
- Carr, D. (2003). *Making Sense of Education. An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*, London: Routledge.
- Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea. 26 ottobre 2012, C 326/02. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*. Disponibile in Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (europa.eu) [12.07.2022].
- Corte di Cassazione, Sezione 6 civile. *Ordinanza 5 maggio 2015, n. 8904*.
- Costituzione della Repubblica Italiana. 1 gennaio 1948. Principi fondamentali, art. 2. *Gazzetta Ufficiale Serie Generale* n. 298 del 27 dicembre 1947. Disponibile in *Gazzetta Ufficiale* [12.07.2022].
- Costituzione della Repubblica Italiana. 1 gennaio 1948. Titolo II Rapporti Etico-sociali, artt. 33 e 34. *Gazzetta Ufficiale Serie Generale* n. 298 del 27 dicembre 1947. Disponibile in *Gazzetta Ufficiale* [12.07.2022].
- D'Asburgo Lorena P. L. (1969). *Relazioni sul governo della Toscana Vol. 1, a cura di Arnaldo Salvestrini*, Firenze: Olschki.
- Decreto legislativo n. 81, 9 aprile 2008. Attuazione dell'articolo 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro. *Gazzetta Ufficiale* n.101 del 30 aprile 2008 - Suppl. Ordinario n. 108. Disponibile in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/04/30/008G0104/sg> [12.07.2022].
- Decreto legislativo n. 152, 10 maggio 2006. Istituzione della Università telematica non statale "Università delle scienze umane (UNISU)". *Gazzetta Ufficiale*, 19 giugno 2006, Suppl. Ordinario n. 151. Disponibile in G603114_11..64 ([gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it)) [12.07.2022].

- Decreto legislativo n. 206, 6 settembre 2005. Codice del consumo, a norma dell'articolo 7 della legge 29 luglio 2003, n. 229. *Gazzetta Ufficiale*, 8 ottobre 2005, Suppl. Ordinario n. 235. Disponibile in Microsoft Word - A.3doc.doc (mise.gov.it) [12.07.2022].
- Decreto legislativo n. 626, 19 settembre 1994. Attuazione delle direttive 89/391/CEE, 89/654/CEE, 89/655/CEE, 89/656/CEE, 90/269/CEE, 90/270/CEE, 90/394/CEE e 90/679/CEE riguardanti il miglioramento della sicurezza e della salute dei lavoratori sul luogo di lavoro. *Gazzetta Ufficiale* n. 265, 12 novembre 1994 - Suppl. Ordinario n. 141. Disponibile in pdf (gazzettaufficiale.it) [12.07.2022].
- European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (2015). *An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe*, Publications Office. Disponibile in <https://data.europa.eu/doi/10.2767/076649> [12.07.2022].
- European Commission (2014). *DG Education and Culture Management Plan 2015*. Disponibile in https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/management-plan-2015-dg-eac_july2015_en.pdf [12.07.2022].
- Federazione sindacale dell'Industria Metalmeccanica Italiana (a cura di). (2017). Contratto Collettivo Nazionale per i lavoratori addetti all'industria metalmeccanica privata e alla installazione di impianti, 26 novembre 2016. Roma: Rinnovo. Disponibile in CCNL2016.pdf (uilmroma.it) [12.07.2022].
- Finegold, D., & Soskice, D. (1988). The failure of training in Britain: analysis and prescription. *Oxford review of economic policy*, 4(3), 21-53.
- INAIL (2021). *Relazione annuale Inail 2020: nell'anno della pandemia in calo infortuni e malattie professionali, ma aumentano i casi mortali*. Disponibile in Relazione annuale 2020 - INAIL [12.07.2022].
- Parkin, F. (1979). *Marxism and Class Theory. A Bourgeois Critique*. Columbia University Press. ISBN 978-0-422-76790-3 (trad. it. 1985).
- Smart, T. (2021). *Study: Gen Z, Millennials Driving The Great Resignation. The youngest workers report being the most dissatisfied with their work life*. U.S. News & World Report. Archived from the original on August 26, 2021. Disponibile in Study: Gen Z, Millennials Driving 'The Great Resignation' | Economy | US News. [12.07.2022].
- Torlone, F. (2022). Lo sviluppo dei cluster nell'educazione degli adulti per contrastare i processi di esclusione educativa. *Lifelong Lifewide Learning*, Vol. 18, n. 40, pp. 28 - 42, ISSN 2279-9001.
- Torlone, F. (2021). *Low skilled e politiche per l'educazione degli adulti*. Firenze: EditPress.
- UKÄ- Swedish Higher Education Authority (2022). Disponibile in UKÄ - The Swedish Higher Education Authority • ENQA [12.07.2022].
- Wilson, R., & Hogarth, T. (2003). *Tackling the low skills equilibrium: a review of issues and some new evidence*. Department of Trade and Industry, London. Disponibile in http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2003/wilson_et_al_2003_low_skills.pdf [15/04/2022].
- Zagrebelsky, G. (2018). *Diritto allo specchio*, Torino: Einaudi.
- Zagrebelsky, G., Oberto, G., Stalla, G., & Trucco, C. (2021). *Diritto*, Firenze: Le Monnier.

Dal riconoscimento del diritto all'apprendimento permanente alla sua esigibilità: un percorso ancora tutto da scrivere

Mauro Palumbo¹, Emanuela Proietti²

Keywords

Apprendimento permanente,
Occupabilità, Università,
Certificazione delle competenze

Abstract

Sono passati dieci anni dall'approvazione della L. 92/2012 e dunque dal riconoscimento dell'apprendimento permanente come diritto della persona. Il ruolo dell'AP si è andato configurando come opportunità per integrare e rafforzare i sistemi di istruzione, formazione, lavoro e orientamento, ma il possibile contributo dell'Università alla realizzazione di un "sistema di sistemi" non è ancora chiaro. Una ipotesi è che in una prospettiva di sviluppo orientata al learnfare, essa possa offrire servizi di qualità in ambito locale, che finiscono per configurarsi come una parte non marginale del welfare territoriale.

1. Introduzione

Sono passati dieci anni dall'approvazione della L. 92/2012 e dunque dal riconoscimento dell'apprendimento permanente come diritto della persona. L'art. 4 ha aperto un'importante stagione di rilancio del tema nel nostro Paese, richiedendo anche un cambiamento culturale che si è fatto fatica a realizzare. Come tutte le riforme, perché questo presupponeva la nascita del Sistema Nazionale di Apprendimento Permanente e di Certificazione delle Competenze, era necessaria una "messa a terra": doveva produrre effetti concreti e visibili per le persone, per le organizzazioni e sui processi per cui era stata pensata e approvata. In questi anni si sono fatti passi avanti, ma molti ancora ne restano da compiere. Attuare la norma richiede di realizzare con qualità quanto essa prescrive e per questo occorre tempo e lavoro, ma, soprattutto, sono necessari impegno e passione da parte di tutti i soggetti coinvolti.

Il saggio intende riflettere su come il ruolo dell'AP si sia sempre più definito come opportunità per integrare e rafforzare i sistemi di istruzione, formazione, lavoro e orientamento e su quale può oggi essere il contributo dell'Università alla realizzazione di un "sistema di sistemi".

2. Tra over educated e low skilled workers

Le sfide note al sistema italiano sono diverse: abbandoni nei vari cicli di istruzione, molti adulti fuori dai circuiti formativi, basso tasso di istruzione degli occupati, cui si aggiunge la contraddizione derivante dalla coesistenza, nel nostro sistema produttivo, di *over educated* e *low skilled workers*; quindi, abbiamo sì bassi tassi di formazione degli occupati, ma anche un sistema occupazionale che non richiede poi tutta questa qualificazione, anzi la considera apparentemente sovrabbondante.

Uno dei problemi italiani è la scarsa fasatura tra i sistemi formativi e sistema economico-occupazionale, salvo le lodevoli eccezioni degli IFTS e ITS e dell'apprendistato in alta via, peraltro giocate su numeri relativamente piccoli. In questi casi esiste infatti una forte connessione tra le quattro agenzie formative (definite tali dai documenti ufficiali), scuola, università, formazione professionale e imprese, che sono infatti rappresentate

negli ATS o RTI che gestiscono gli IFTS e nelle Fondazioni di partecipazione che governano gli ITS ed una conseguente congruenza tra offerta formativa ed esigenze produttive.

Ma il problema riguarda non solo chi “produce” potenziale forza lavoro, ma anche chi è interessato ad “acquistarla”; come emerge da molte ricerche internazionali (cfr. ad es. Rambla, Parreira do Amaral e Kovacheva, 2019): spesso gli investimenti delle imprese si sono concentrati su settori a bassa tecnologia, ad alta intensità di lavoro, scarsamente competitivi e innovativi, con il risultato di spingere le aziende a premere, per mantenere la competitività internazionale, sulla riduzione dei costi del lavoro, diretti o indiretti. Strategia spesso perdente, perché l'economia globalizzata interessa moltissimi paesi in cui il costo del lavoro è molto più basso del nostro e qualunque tentativo di competere investendo risorse in questa direzione rischia di rivelarsi perdente e di alimentare una spirale perversa, tra i cui esiti potrebbe essere citato il fatto che la produttività del lavoro in Italia è stagnante da oltre 20 anni. Una situazione rischiosa bene descritta quasi trent'anni fa da Ralf Dahrendorf (1995), che metteva in evidenza come le democrazie occidentali dovessero “quadrare il cerchio” tra democrazia politica, sistemi avanzati di welfare ed economie competitive in grado di garantire la sostenibilità dei primi due elementi della triade.

Tutti speriamo che il diffondersi dei diritti di base dei lavoratori nei Paesi meno sviluppati (più salario, più tutele, più welfare) porti presto a una riduzione dei divari internazionali del costo del lavoro, ma per l'istante dobbiamo pensare che il *mismatch* tra domanda e offerta non può essere colmato agendo solo sul versante dell'offerta, altrimenti non rendiamo un buon servizio al Paese e ai nostri stessi studenti. Dobbiamo quindi impegnarci a meglio fasare i due sistemi, economico e formativo, agendo su entrambi ed è inutile ricordare che il PNRR costituisce un'occasione forse unica per farlo. Una fasatura che non va letta in chiave di subordinazione di un sistema all'altro, come pretendono le anime belle per cui la sola cultura buona è quella sganciata dalla sua messa in valore nell'ambito produttivo, ma in termini di messa in coerenza dei due sistemi. Dunque attraverso una valorizzazione delle produzioni ad alto valore aggiunto e ad alta tecnologia, che normalmente producono una maggiore domanda di lavoro qualificato, e una correlativa spinta alla valorizzazione dei giovani con alto titolo di studio, agendo sui contenuti formativi e non solo sui loro output. È quindi importante parlare di sinergie fra questi mondi e di meccanismi istituzionali che le rendano possibili in modo non episodico o emergenziale.

3. Il ruolo strategico dell'AP per fasare il sistema educativo-formativo ed economico

Va detto a questo riguardo che nel campo dell'Apprendimento Permanente (AP) gli attori principali del sistema queste sinergie hanno saputo trovarle, nei contenuti e in una certa misura anche nei processi. Basta pensare alle autorevoli presenze al Convegno del 3 luglio 2012, *L'apprendimento permanente per lo sviluppo democratico, sociale ed economico del Paese. Il contributo delle Università*, organizzato dalla RUIAP presso la sede centrale del CNR cinque giorni dopo l'approvazione della Legge 92/2012 (una scommessa vinta, visto che il convegno ovviamente era stato programmato mesi prima)³, o alla Conferenza organizzata dalla Ministra Fedeli a Roma il 24 gennaio 2018⁴: in entrambi i casi tutti gli attori citati (università, scuola, imprese, terzo settore, sindacati) hanno partecipato attivamente, facendo pensare che se i principali attori del sistema esprimono orientamenti convergenti circa le politiche dell'AP nel Paese, si dovrebbe pensare che tali convergenze possano continuare a manifestarsi anche in momenti nei quali l'attenzione delle istituzioni all'AP è meno consistente e fattiva.

Come anticipato, procedure e processi sono fondamentali, ma concentrarci sulle procedure senza l'adesione convinta degli attori istituzionali, economici e sociali per rendere operativo un sistema nazionale di certificazione delle competenze sarebbe inutile. Quando all'utilità della certificazione non crede nessuno si presenta

infatti il rischio del «credenzialismo» (Startari, 2018), che in letteratura è stato ampiamente stigmatizzato in riferimento ai titoli formali di studio (Collins, 1971; 1979; Bowles e Gintis, 1976), che anche in questo caso potrebbe portare all'ennesima produzione di attestazioni cui non corrisponde un riconoscimento reale e una spendibilità effettiva. Il vantaggio della certificazione deve essere riconosciuto e perseguito da tutti i soggetti operanti nel mercato del lavoro e nel sistema di istruzione formazione; se, ad esempio, la certificazione degli operatori non avvantaggia le imprese nei mercati internazionali, o nell'assegnazione di commesse; non avvantaggia i lavoratori nella ricerca di un nuovo o miglior lavoro, o nel conseguimento di titoli di studio superiore; non avvantaggia i consumatori in termini di vantaggi specifici di un bene o di un servizio, rischia di risolversi in un ulteriore complesso adempimento amministrativo fine a se stesso. Il rischio della burocratizzazione delle procedure è dunque potenzialmente figlio di una scarsa fiducia nella certificazione, che contribuirebbe a mantenere in una sorta di limbo le competenze, mantenendone la subalternità ai titoli di studio, proprio in una fase in cui si guarda molto più alle prime che ai secondi. Siccome sappiamo che il futuro è delle competenze, che gli stessi titoli di studio sono poco significativi se non sono declinati in termini di competenze (basta pensare a come oggi sono descritti nelle SUA i Corsi di studio), il punto è come rendere la certificazione uno strumento che non riproduca lo scollamento tra titoli e competenze, ma ne favorisca la saldatura e la riconoscibilità intersoggettiva e interroganzativa. Dunque, riconoscere il valore di circolazione e spendibilità delle competenze certificate rappresenta l'unica strada per evitare questi rischi, sempre presenti in un Paese in cui tra il dire il fare, o meglio tra il saper fare e il certificare, sta sempre di mezzo il mare.

4. Università: assente ingiustificato del Sistema Nazionale di Apprendimento Permanente

Le criticità e le opportunità finora evidenziate non riguardano soltanto il mondo del lavoro o i contesti di apprendimento non formali e informali; anzi, subito dopo l'approvazione della Legge 92/2012 i temi AP e certificazione delle competenze apparivano appannaggio del mondo dell'istruzione e della formazione professionale. Nel corso di questi dieci anni, ci si è resi sempre più conto che o si iniziava a progettare politiche e pratiche in termini di costruzione di un "sistema dei sistemi", o la sfida della valorizzazione del patrimonio dei saperi dei nostri cittadini rischiava davvero di essere persa (Palumbo, Proietti, 2018; 2019; Proietti, 2019).

Oggi, dunque, da una parte, il mondo del lavoro e il settore della formazione continua iniziano a interrogarsi sulle applicazioni del Sistema Nazionale di AP e di CC – anche grazie all'Avviso pubblico FONDO NUOVE COMPETENZE del 2020⁵ –, ma le sfide connesse sembrano non essere ancora entrate negli interessi, o quantomeno nelle priorità, del tempo dell'apprendimento formale: l'Università.

Per lungo tempo, l'Accademia ha trascurato il tema del riconoscimento delle competenze, in quanto «molto centrata sull'insegnamento piuttosto che sull'apprendimento inteso come processo trasformativo delle persone e, anche quando lo ha fatto, ha prevalentemente ragionato in termini *top down*, preoccupandosi più dei contenuti da trasferire che sul "come", "a chi" e, soprattutto, "perché"» (Palumbo e Startari, 2013, p. 57).

Di fronte ai dirompenti cambiamenti di contesto – sul piano economico, sociale e culturale –, l'Università è stata chiamata a collegare i titoli di studio con i possibili sbocchi professionali e a declinare con sempre maggiore precisione i risultati di apprendimento attesi per i diversi titoli, ma anche per i singoli insegnamenti. I Descrittori di Dublino⁶ – utilizzati a tal fine – rappresentano però enunciazioni generali dei risultati tipici conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato con successo un ciclo di studio; definiscono, pertanto, quali sono i risultati dell'apprendimento comuni a tutti i laureati in un corso di studio o agli studenti di un insegnamento. Spesso, quasi nulla hanno a che fare con le competenze effettivamente maturate; sono utili alla progettazione didattica (almeno così dovrebbe essere), ma in realtà il lavoro di descrizione si fa sovente a valle della scelta del programma didattico, vanificando questo apprezzabile intento.

Inoltre, le indicazioni evidenziano come essi non vadano intesi come prescrizioni; non rappresentino soglie o requisiti minimi e non siano esaustivi; i descrittori mirano a identificare la natura del titolo nel suo complesso; non hanno carattere disciplinare e non sono circoscritti in determinate aree accademiche o professionali. In sostanza, hanno un valore descrittivo.

Ma, se è vero che le «competenze non sono cose» (Cepollaro, 2008) è ancor più vero che esse non sono *descrizione* di cose.

Le competenze⁷ rappresentano quelle straordinarie relazioni di efficacia, efficienza e qualità instaurate tra la persona e i contesti nei quali si trova ad agire, fatti di luoghi abitati da attori, portatori di motivazioni e interessi diversi, rispetto ai quali il soggetto competente cerca di fare continuamente sintesi.

E, dunque, in fondo, è vero che il ruolo dell'Università non è quello di *produrre* competenze, ma quello di preparare a essere competenti (Palumbo, Startari, 2013).

In un mondo in rapida evoluzione e incerto, l'AP può aiutare le persone ad adattarsi e diventare maggiormente resilienti, riducendo la loro vulnerabilità. Una partecipazione attiva da parte dell'adulto alle diverse esperienze formative può contribuire: a ridurre la perdita di competenze di base potenzialmente indotta dall'invecchiamento; ad acquisire nuove competenze e conoscenze, facilitando l'integrazione nel mercato del lavoro e nella società, nonostante le importanti trasformazioni tecnologiche e sociali. Mentre fornire supporto agli individui rimane importante per garantire che i grandi cambiamenti strutturali non portino a profonde lacerazioni nel tessuto sociale, la creazione di una cultura dell'AP offre agli individui l'*agency* per gestire il cambiamento. Ciò richiede lo sviluppo di pratiche migliori per supportare i percorsi di AP, in modo che le persone possano apprendere ad apprendere. Le grandi variazioni nell'accesso alle opportunità di apprendimento al di fuori dell'istruzione formale, sia nell'infanzia che nell'età adulta, sono tra i principali meccanismi che concorrono alle persistenti disuguaglianze sociali ed economiche, mappare dunque i processi di AP e garantire che non creino opportunità sempre più divergenti è fondamentale per elaborare politiche che aiutino le società a muoversi verso una maggiore equità e inclusione (OECD, 2021).

In tale scenario, allora, quale è il ruolo possibile per l'Università nel Sistema Nazionale di AP e di CC?

Sul piano formale, esso è ormai chiaro: è uno degli enti titolati, chiamato a far attivamente parte delle Reti Territoriali per l'AP, ossatura del Sistema.

Occorre, oggi, essere consapevoli che l'equiparazione dei tre tipi di apprendimento operato dalla Legge 92/2012 costituisce una sfida anche per l'ambito universitario, che fino a oggi si è mostrato poco permeabile ai nuovi orizzonti aperti dalla norma e sostanzialmente arroccato attorno all'art. 14 della Legge 240/2010, con il tetto dei 12 crediti riconoscibili.

Il problema della certificazione delle competenze in termini di CFU è rilevante in termini sia simbolici che pratici. In termini simbolici, è il modo migliore per mostrare che l'Università crede nel diritto della persona all'AP, da concretizzarsi anche grazie alla equivalenza degli apprendimenti non formali e informali con quelli formali – esplicitata dalla Legge 92/2012 – e proprio per questo si attrezza a riconoscere i primi “convertendoli” nei secondi, con tutte le cautele e accortezze del caso. In termini pratici, questo significa dare dignità all'accoglienza nei corsi di studio, e anche nei dottorati, a persone provenienti dal mondo del lavoro e delle professioni, in possesso di competenze non solo riconoscibili, ma anche utili per rendere vitale la didattica e l'apprendimento degli studenti.

Nel corso di questi dieci anni, le sfide si sono fatte più complesse e stringenti anche per gli Atenei.

Se a ridosso dell'approvazione della Legge, esse erano rappresentate soprattutto dalla capacità di costituire i prerequisiti per il riconoscimento e la “creditizzazione” delle competenze – ossia la capacità di declinare gli *output* formativi in termini di set di competenze chiave e di relative figure professionali – e dalla connessa

capacità dell'università di dialogare con i vari stakeholders a livello sia nazionale, sia territoriale, per costruire i referenziali di competenza delle diverse figure formative formate (Palumbo e Startari, 2013), oggi, il terreno di sfida si è incredibilmente esteso e si gioca anche sul controverso tema della Terza Missione.

Il D.M. 29/11/2019, *Linee guida per la valutazione della qualità della ricerca* (VQR) 2015 – 2019, all'art. 2, c. 2, lett. c), sembrava limitare alla sola «Valorizzazione dei prodotti della ricerca» le attività di TM suscettibili di valutazione a fini premiali, confermando l'impressione secondo la quale viene privilegiato ciò che produce entrate, mentre ciò che non le produce è residuale e meno utilizzabile per premiare il merito. Perché allora l'Università dovrebbe dedicare tempo, lavoro e risorse ad attività con una forte vocazione sociale, quali quelle riconducibili alla «Produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e culturale»?

Per fortuna questo orientamento è stato corretto con il documento del GEV/TM del 1 Febbraio 2021, dove viene riconosciuta la pari dignità tra le due aree di attività, che non solo rafforzano il radicamento dell'Università sul territorio, con conseguente potenziale aumento degli studenti e delle opportunità di finanziamento (dando comunque risposta al fabbisogno espresso dal legislatore), ma, assicurando servizi di qualità in ambito locale, finiscono per configurarsi come una parte non marginale del *welfare* territoriale. Azioni efficaci volte a favorire le politiche di AP e a diffondere e a rendere fruibili le procedure di certificazione delle competenze possono favorire lo sviluppo di un sistema di *learnfare*, di cui le Università possono costituire una parte rilevante, alla luce anche delle profonde trasformazioni in atto nel mondo del lavoro (Palumbo e Proietti, 2020).

5. Apprendere sempre per costruire progetti di vita (non per essere occupabili)

Un'ultima questione su cui si vuole richiamare l'attenzione è allora come rapportarci con la dicotomia tra AP come strumento per accrescere l'occupabilità e come strumento di crescita della persona.

Un'interpretazione riduttiva del paradigma economico del *lifelong learning* rischia di divenire una nuova tecnologia sociale di controllo, utile a rendere le persone più conformi e adattabili al lavoro offerto nell'epoca del capitalismo della flessibilità (Sennet, 1998), attraverso l'introduzione di meccanismi che situano la responsabilità anche per gli insuccessi economici e politici al livello dell'individuo, invece che a quello sistemico (Crowther, 2004).

La visione dell'occupazione «come la *core competence*» delle persone cela due conseguenze tra loro contraddittorie: da una parte, riconosce la fondamentale importanza del lavoro, come fonte di costruzione della propria identità, del rispetto di sé e di riconoscimento sociale; dall'altra, sembra misconoscerne l'importanza, non considerando gli «effetti che l'approdo a un lavoro sussidiato, magari scarsamente qualificato o incerto, può produrre sui processi di costruzione identitaria, specie quando non si profilano possibilità di mobilità e di uscita dalla condizione di bisogno, né di affermazione di una propria identità professionale, o quando resta associato a una situazione di dipendenza etichettata come negativa» (Lodigiani, 2008, 164).

La nostra riflessione cerca quindi di attenuare la finalità occupazionale dell'AP, ritenendola limitativa e fuorviante, senza nulla togliere ovviamente alla relazione tra i due fenomeni e all'importanza dell'AP anche ai fini di un miglior inserimento lavorativo.

Per questo è utile sottolineare che il passaggio al concetto di *learnfare* avviene quando il presupposto dei programmi di reinserimento scolastico di giovani adolescenti viene esteso a tutta la popolazione: una prospettiva della formazione quale diritto di cittadinanza e strumento di partecipazione attiva, in un quadro di eque opportunità di accesso. Di qui la scelta di utilizzare il termine per richiamare tutti quei sistemi in cui la formazione e il *lifelong learning* si pongono quale presupposto indispensabile per moderni sistemi di *welfare*, di inclusione e di occupazione.

Il reale fabbisogno emergente è l'esigenza di una presa in carico delle persone interessate a ricostruire un loro percorso di sviluppo professionale e personale, non limitato all'occupabilità, ma capace di non perderla di vista. La posta in gioco è molto più alta: è ricominciare a formare i cittadini all'esercizio consapevole e responsabile di un diritto alla cittadinanza attiva (Palumbo e Proietti, 2020).

Possiamo pensare a una piramide, alla cui base vi è il diritto alle competenze di base e quelle di cittadinanza. Si tratta delle competenze necessarie per stare al mondo in modo consapevole e attivo (e sappiamo quanto queste competenze crescano e si modifichino rapidamente in un mondo globalizzato e in dinamica trasformazione – pensiamo solo alle competenze digitali); esse rappresentano un prerequisito, uno zoccolo duro, che tutti debbono possedere, a prescindere dalle mete successive che si pongono (nel lavoro, nell'educazione, in altri ambiti privati o pubblici cui sono interessati); ancor di più, si tratta delle competenze necessarie oggi perché le persone siano in grado di porsi delle mete, raggiungibili e coerenti con le proprie aspirazioni e la propria storia.

Al di sopra del primo gradino della piramide, possiamo porre le competenze chiave per l'AP⁸: esse sono finalizzate al miglioramento del proprio profilo educativo e formativo e della propria condizione occupazionale. Occorre evidenziare che qui si colloca anche la formazione continua, come forma specifica di AP, di interesse congiunto sia delle imprese che dei lavoratori. Troppo spesso, si ritiene ancora che la formazione continua sia *altro*, non inclusa in questo sistema, perché soggetta ad altre logiche e ad altri fini; ma ciò è vero per ciascun singolo "pezzo" del sistema.

Al terzo gradino potremmo collocare le diverse aree di competenze individuate a livello europeo: pensiamo a framework quali il *Digital Competence Framework* (DigComp) (Ferrari, Punie, Brečko, 2013; Carretero, Vuorikari, Punie, 2017); lo *Entrepreneurship Competence Framework* (EntreComp) (Bacigalupo, Kampylis, Punie, Van den Brande, 2016); il *Personal, Social and Learning to Learn* (LifeComp) (Sala, Punie, Garkov, Cabrera Giraldez, 2020); il *Digitally Competent Educational Organisations Framework* (DigCompOrg) (Kampylis, Punie, Devine, 2015).

Infine, all'ultimo gradino, si potrebbero collocare tutte le competenze specifiche che attengono ai diversi settori economici, alle professioni e alle qualificazioni, alle aree di attività (definite anche secondo quanto indicato dal Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, che però in Italia ancora non possediamo in forma compiuta, essendo costituito dalla sommatoria dei Repertori regionali). La sfida maggiore viene dal primo gradino della piramide, requisito necessario perché le persone possano poi muovere verso i gradini successivi. Se però si propongono ai potenziali utenti interventi di AP tarati sul gradino successivo, ossia già finalizzati all'occupabilità, il rischio è quello di andare incontro a un doppio insuccesso: di respingere almeno una parte dei potenziali utenti del gradino iniziale e forse anche di rendere vani degli sforzi che potrebbero essere meglio rivolti a persone in grado di accedere a questo secondo gradino.

Risulta quindi utile muoversi nella logica del *social investment approach* (Costa, 2012), da concentrare soprattutto sui potenziali utenti del primo gradino della piramide, in stretto coordinamento non solo con le politiche educative del sistema formale, ma anche e soprattutto con quelle sociali. Evitando il rischio di offrire risposte formative a problemi sociali, che richiedono invece politiche sociali, forse anche "pre-formative".

La sfida è dunque realizzare politiche di istruzione, formazione, lavoro e orientamento sempre più integrate e flessibili. Integrate, perché non sempre la domanda latente di tipo sociale insita in ogni intervento di AP è decodificabile e soddisfacibile con interventi formativi o traducibile solo in questi; flessibili, perché l'utente tipo non esiste e i vari mix di bisogni sociali, educativi e di inserimento lavorativo vanno affrontati con mix corrispondenti di politiche sociali, formative e occupazionali e con strumenti adeguati, quali quello della presa in carico dell'utente, evitandogli pellegrinaggi infruttuosi e frustranti tra i vari sportelli, frutto di una pianifica-

zione disordinata e priva di strategie. Tenendo conto del fatto che la flessibilità deve essere anche tale da invogliare l'attivazione degli utenti, senza presupporla come requisito d'accesso alle politiche stesse (Siza, 2018). È richiesta dunque una struttura a matrice dei diversi tipi di intervento, che permetta di combinare, a seconda dell'utenza, interventi di sostegno economico o sociale, di orientamento, di formazione, di inserimento lavorativo. All'interno di questa matrice "casi per politiche" va aggiunta anche la colonna della valutazione, necessaria per evitare di sprecare risorse o di attivare interventi subottimali e per rifasare costantemente i vari mix di politiche rispetto ai tipi di utenza possibili.

6. Conclusioni

In breve, in una concezione globale dell'AP è necessario evitare l'occupabilità come un cavallo di Troia di un rozzo *New Public Management*, che prenda in considerazione i bisogni delle persone solo in termini funzionali al sistema produttivo nella sua attuale configurazione. Si tratta quindi, da un lato, di orientare lo sviluppo economico verso direzioni maggiormente favorevoli all'impiego di una popolazione con scolarizzazione sempre più elevata, per la quale occorre chiudere l'età dello spreco (Lunghini, 1995) e aprire quella della valorizzazione delle risorse umane. Dall'altro lato, che maggiormente attiene al nostro campo di azione, favorire la costruzione di un sistema nazionale di AP che unisca la finalità di promozione delle persone a quella della loro crescita lungo le dimensioni considerate più rilevanti, con attenzione crescente all'innalzamento delle competenze e alla loro spendibilità sul piano sociale e occupazionale. Un sistema che sia collegato in modo adeguato al sistema dei servizi alla persona, evitando quindi gli effetti perversi derivanti dall'esclusiva attenzione all'occupabilità, quali effetti *creaming*, di trascinarsi, destinati a produrre, per le fasce più deboli, dolorose profezie che si autoadempiono. E che sia capace di valorizzare davvero le competenze maturate attraverso apprendimenti non formali e informali, senza riprodurre nella sostanza quella subordinazione agli apprendimenti formali superata solo sul piano formale.

Note

¹ Mauro Palumbo è Professore Emerito dell'Università degli Studi di Genova e Past President della Ruiap.

² Emanuela Proietti è Ricercatrice (dtB) in Sociologia dei processi economici e del lavoro presso il Dipartimento di Scienze della Formazione all'Università degli Studi Roma Tre.

³ Parteciparono infatti il Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca, Prof. Francesco Profumo, il Presidente del CNR, Prof. Luigi Nicolais, il Presidente della CRUI, Prof. Marco Mancini, il Presidente del CUN, Andrea Lenzi, il Presidente dell'ANVUR, Stefano Fantoni e la Presidente di EUCEN, Andrea Waxenegger.

⁴ *Le Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente: verso un Piano Nazionale di 'Garanzia delle competenze' della popolazione adulta.*

⁵ L'ANPAL con tale Avviso, rende note le modalità per l'accesso al FONDO NUOVE COMPETENZE, in coerenza con il quadro regolamentare definito dal Governo nazionale per contrastare gli effetti economici dell'epidemia causata dal COVID19 e, in particolare, considerati l'art. 88 comma 1 del Decreto Legge n. 34/2020, l'art. 4 del Decreto Legge n. 104/2020 e il Decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze del 9 ottobre 2020, pubblicato sul sito del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali il 22 ottobre 2020.

⁶ Conoscenza e comprensione; capacità di applicare conoscenza e comprensione; autonomia di giudizio; abilità comunicative; capacità di apprendimento.

⁷ Per approfondimenti sul costrutto di competenza, tra gli innumerevoli contributi, si rimanda a Bresciani, 2014.

⁸ Official Journal of the European Union (2018), Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) 2018/C 189/01.

Riferimenti bibliografici

- Bacigalupo, M., Kampylis P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bresciani, P.G. (2014). Competenza. In Lipari, D., & Pastore, S. (cur.). *Nuove parole della formazione*. Roma: Palisensto, 69-81.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Roma: Guerini e Associati.
- Collins, R. (1971). Functional theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36, 6, pp.1 002-1019.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- Costa, G. (2012). Il Social Investment Approach nelle politiche di welfare: un'occasione di innovazione?. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 4, 335-353.
- Crowther J., (2004). "In and against" lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, n. XXIII (2), 125-136.
- Dahrendorf, R. (1995). *Economic opportunity, civil society and political liberty*, paper presented to the UNRISD Conference *Rethinking Social Development*, Copenhagen, 11-12 march. Printed in Italy as *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica.*: Roma Bari: Laterza, 1995.
- Ferrari, A., Punie, Y., & Brečko, B. 2013 (Eds.). *A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kampylis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Lodigiani R. (2008). *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*. Roma: Erickson.
- Lunghini, G. (1995). *L'età dello spreco. Disoccupazione e bisogni sociali*. Milano: Bollati Boringhieri.
- OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/Oae365b4-en>.
- Palumbo, M., & Proietti, E. (2018). Adult lifelong learning and counselling in life transitions: Challenges for universities. In *euken Studies eJournal of University Lifelong Learning. euken Conference and Autumn Seminar 2018. Vol 2 No 01*. euken Electronic Press. Pp. 21-26.
- Palumbo, M., & Proietti, E. (2019). Labour world and professional systems' transformations: new challenges for universities. In *euken Studies eJournal of University Lifelong Learning. euken Conference and Autumn activities 2019. Vol 3 No 01*. euken Electronic Press. Pp.27-32.
- 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, Coesione e innovazione sociale: le università come servizio di utilità collettiva, a cura di Facchini C. e Vargiu A., pp. 87-105. Doi: 10.1447/97471.
- Palumbo, M., & Startari S. (2013). L'università e la sfida del riconoscimento delle competenze. In Reggio, P., & Righetti, E. (cur.). *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze* (pp. 57-70). Roma: Carocci.

- Proietti E., (2019). La certificazione delle competenze tra istruzione, formazione, lavoro e orientamento. In *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, Anno XI, 1/2019, pp. 37-59.
- Rambla, F.X, Parreira Do Amaral, M., & Kovacheva, S (eds.) (2019). *Lifelong learning policies for young adults in Europe. Navigating Between Knowledge and Economy*. Bristol: Policy Press.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sennet, R. (1998). *The Corrosion of Character, The Personal Consequences Of Work In the New Capitalism*. New York-London: Norton (Trad. it. L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale, Feltrinelli, Milano, 1999).
- Siza, R. (2018). *Manuale di progettazione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Startari, S. (2018). Tutti competenti. Il processo di certificazione delle competenze tra riconoscimento e rappresentazione. *Scuola Democratica*, 3, pp. 543-562.

Il Terzo Settore nel quadro del sistema italiano di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze

Paolo Di Rienzo¹

Keywords

Volontariato, Servizio civile, Competenze strategiche e di cittadinanza, Certificazione, Accompagnamento personalizzato

Abstract

Il Terzo Settore rappresenta un elemento chiave nel sistema nazionale di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze. A partire da risultati di ricerca, il contributo intende presentare il ruolo innovativo che le organizzazioni del Terzo Settore possono svolgere sul piano delle azioni di sistema necessarie all'aggiornamento delle reti per l'apprendimento permanente, come previsto dal quadro giuridico italiano. Risulta cruciale la formazione di figure esperte per mettere in atto azioni di accompagnamento personalizzato nell'ambito della procedura di individuazione delle competenze strategiche e di cittadinanza.

1. Introduzione: Terzo Settore e apprendimento permanente

Facendo riferimento ai risultati della ricerca presentata in seguito, il contributo intende presentare il ruolo che il Terzo Settore (TS) può svolgere per contribuire allo sviluppo dell'apprendimento permanente (AP o lifelong learning, LLL), nell'ottica dell'effettiva e compiuta realizzazione del sistema nazionale di certificazione delle competenze (SNCC), attraverso le reti territoriali per l'apprendimento permanente (RETAP), come previsto dall'ordinamento italiano a partire dalla Legge 92/2012 (a cui hanno fatto seguito decreti ad essa correlati).

La prospettiva teorica e politica sul lifelong learning è ampiamente acquisita dagli studi più recenti e dai documenti di organismi internazionali (Milana, Webb, Holford, Waller & Jarvis, 2018). Essi riconoscono la continuità dell'apprendimento degli adulti in tutti i contesti di vita e l'importanza di dare valore alle competenze acquisite nei contesti non formali e informali di apprendimento, quale è il terzo settore con le attività, in particolare, di volontariato e di servizio civile (Di Rienzo, 2018; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2018).

Il volontariato rappresenta una esperienza fortemente radicata in Italia:

Il volontariato è una energia irrinunciabile della società. Un patrimonio generato dalla comunità, che si riverbera sulla qualità delle nostre vite, a partire da coloro che si trovano in condizioni di bisogno, o faticano a superare ostacoli che si frappongono all'esercizio dei loro diritti. [...] Commette un errore chi pensa che l'impegno volontario, e i valori che esso trasmette, appartengano ai tempi residuali della vita e che non incidono sulle strutture portanti del nostro modello sociale. Al contrario, la dimensione della gratuità, unita alla responsabilità civica e a un forte desiderio di condivisione, produce riflessi e crea interrelazioni con ogni altro ambito della vita sociale².

In queste parole possono essere riconosciuti alcuni tratti caratterizzanti dell'identità sociale del volontariato:

- il radicamento nella comunità;
- l'azione concreta per la qualità della vita delle comunità e per i più deboli;
- la caratterizzazione non assistenzialistica dell'azione, orientata cioè al superamento degli ostacoli all'esercizio dei diritti;
- la pratica dei valori di gratuità, responsabilità civica, condivisione;
- la valenza politica – trasformatrice delle strutture sociali – dell'attività volontaria.

L'Istat ha censito 12 tipologie di organizzazioni non profit (oggi ridotte ad 11, dopo la legge 106/2016). Tra queste si annoverano le cooperative sociali, le fondazioni, le associazioni di volontariato, le istituzioni mutualistiche e previdenziali, gli enti di patronato, gli enti di promozione sociale, le Organizzazioni Non Governative. Seguendo sempre il censimento dell'Istat si sono arrivate a contare 300.000 istituzioni non profit con oltre 950.000 lavoratori tra dipendenti (poco più di 40.000), lavoratori esterni e collaboratori temporanei. Da tutti questi numeri rimane escluso il volontariato in senso stretto, che del TS può essere definito il cuore pulsante (Guidi, Fonovic & Cappadozzi, 2017). L'Istat nel 2014 cercava di quantificare questo fenomeno mostrandoci che ben 6,63 milioni di italiani (pari al 12,6%) hanno fatto volontariato nel 2013 sia in forma organizzata che individuale, con una prevalenza, in percentuale, del volontariato organizzato su quello individuale.

Questi pochi dati sono sufficienti a darci un'idea del patrimonio di valori, di passione civile, di saperi e conoscenze e di competenze che appartiene al TS, e che ne alimentano la linfa vitale. Da quando l'OIL (Organizzazione Internazionale del Lavoro), rompendo un tabù consolidato, ha definito le attività svolte nell'ambito del volontariato come lavoro, il concetto di competenza – fino ad allora associato solo ai mondi del lavoro manifatturiero e della formazione – ha cominciato ad acquisire progressivamente il diritto di cittadinanza anche nel TS nel suo complesso. Certo, il volontariato è un lavoro sui generis, per l'assenza di qualsiasi tipo di retribuzione o vantaggio diretto o indiretto, ma risulta comunque essere certamente un lavoro nel senso pieno della parola per le energie fisiche, intellettuali, emotive e psichiche necessarie per essere realizzato. Il volontariato può essere chiaramente annoverato nella categoria lavoro in quanto esso realizza l'ottenimento di un output, la realizzazione di un obiettivo, la concretizzazione di un progetto, sia esso materiale o immateriale. L'azione volontaria prodotta e realizzata, in virtù delle sue caratteristiche di flessibilità organizzativa e di adattabilità alle esigenze del contesto, non solo consolida le competenze in ambiti più tradizionali, come ci ricordano Michellini, Musella, Ragozzini (2017), nel tentativo continuo di rispondere a nuovi bisogni, ma tende anche a sviluppare nuove frontiere d'impegno, introducendo innovazioni in alcune figure professionali. Questo inoltre rafforza le abilità e le competenze, soprattutto trasversali, dei volontari, che si travasano anche in ambiti e ambienti diversi rispetto a quelli associativi, dove esse si sono maturate e costruite.

2. Il Terzo Settore alla prova dell'innovazione: un progetto di ricerca sulle competenze strategiche e di cittadinanza

Arricchimento e potenziamento personale, accessibilità alla formazione, miglioramento del profilo culturale e delle competenze della popolazione adulta, occupabilità costituiscono obiettivi strategici assegnati al SNCC. La valorizzazione delle competenze e degli apprendimenti diventa centrale nei sistemi organizzativi orientati al LLL. L'individuo, in ogni aspetto, rappresenta il vero asset strategico nell'ottica di generare valore in qualsiasi tipo di organizzazione, e in particolar modo, nel TS.

In questo senso, il TS, nel quadro dell'ordinamento giuridico italiano, è chiamato a dare impulso all'AP per contribuire al SNCC, attraverso le RETAP. Ciò implica per il TS e il volontariato l'adozione dell'approccio basato sulle competenze.

Le competenze nel TS e la loro valorizzazione rappresentano temi di indubbio rilievo, sia sul piano culturale, sia sul piano delle politiche in materia di istruzione, formazione, lavoro e di cittadinanza attiva. Il volontariato rappresenta un'importante occasione di formazione e di crescita personale e professionale per le persone, che sono un'indispensabile e vitale risorsa per il progresso culturale, sociale ed economico del Paese (Ascoli & Pavolini, 2017). L'attività negli enti di terzo settore (ETS) permette di acquisire conoscenze che sono strategiche e di natura prevalentemente trasversale (Khasanzyanova, 2017).

Fra le dimensioni da considerare nell'approcciarsi al contesto del volontariato non può essere ignorato il ruolo svolto dall'assetto delle organizzazioni e, in particolare, dal crescente impatto che le diverse forme di rete e la presenza di agenzie di servizio stanno generando.

In questo ambito, ha acquisito un ruolo cruciale il Forum Nazionale del Terzo Settore (FNTS), il quale ad oggi associa 89 organizzazioni nazionali, per un totale di oltre 140 mila enti o sedi territoriali. Esso è parte sociale riconosciuta e partecipa a tutte le sedi di confronto con le istituzioni pubbliche a livello nazionale, regionale e locale, svolgendo una funzione di rappresentanza sociale e politica non soltanto degli associati ma dell'intero mondo del TS. Il FNTS ha come obiettivo principale la valorizzazione delle attività e delle esperienze che le cittadine e i cittadini, autonomamente organizzati in enti di terzo settore, realizzano sul territorio attraverso percorsi che garantiscono giustizia sociale, sussidiarietà e sviluppo sostenibile.

Il CSVnet rappresenta i Centri di Servizio per il Volontariato e promuove, sostiene e partecipa alle forme di coordinamento del volontariato. Esso collabora e interagisce con altri soggetti pubblici e privati a livello nazionale e internazionale che operano nell'ambito del non profit.

Il ruolo di servizio e coordinamento di FNTS e CSVnet si è sostanziato, nel corso degli anni, anche attraverso una serie di azioni e relazioni con enti, istituzioni pubbliche e soggetti appartenenti al mondo del TS, dell'università e della ricerca.

La ricerca ha avuto come principio ispiratore l'approccio delle competenze, per il ripensamento complessivo degli assetti organizzativi degli ETS.

È stata assunta la finalità di innovare i sistemi organizzativi di FNTS, di CSVnet e di Arci Servizio Civile APS (ASC APS), per mezzo della definizione e diffusione di procedure e dispositivi di individuazione e validazione delle competenze, in generale degli apprendimenti acquisiti nei contesti di tipo non formale e informale.

L'oggetto elettivo di analisi del progetto di ricerca è relativo al concetto di competenza, nella sua duplice valenza di risorsa strategica per il TS e di cittadinanza per ASC APS e alle procedure per la sua validazione. Le competenze, elementi chiave dell'apprendimento permanente, sono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto (Alessandrini & De Natale 2015).

La finalità è stata tradotta in due obiettivi specifici:

1. descrivere su una base quali-quantitativa il profilo delle competenze strategiche e di cittadinanza;
1. sviluppare dispositivi formativi e strumenti per gli esperti di accompagnamento nella procedura di individuazione delle competenze.

La metodologia ha fatto riferimento alla ricerca intervento di tipo collaborativo con finalità sia di indagine esplorativa e conoscitiva, sia di formazione con scopi trasformativi (Shani, Mohrman, William & Pasmore, 2008). In coerenza con tale impostazione, è stato adottato un approccio multi-metodo che ha fatto riferimento a strumenti di tipo quali-quantitativo (Creswell, 2014).

La ricerca ha fatto perno sulla partecipazione e sul coinvolgimento del contesto, quali aspetti essenziali per pervenire a risultati significativi, che non rimangano confinati nella sfera puramente teorica e speculativa, ma che siano in grado di apportare una reale trasformazione degli attori e un miglioramento delle prassi.

La ricerca, articolata in due fasi distinte, è stata condotta dall'Università Roma Tre con la partecipazione, nella prima fase (2017-2018), di FNTS e CSVnet, e, nella seconda fase (2019-2020), di FNTS e di ASC APS.

Per il conseguimento dell'obiettivo 1, è stata condotta un'indagine quali-quantitativa che ha realizzato: una rilevazione campionaria attraverso un questionario con tecnica di rilevazione online (C.A.W.I., Computer Assisted Web Interviewing) rivolta a 289 tra dirigenti e quadri di FNTS/ CSVnet; 11 focus group con la partecipazione di 85 dirigenti regionali FNTS, CSVnet; 11 focus group, in 10 differenti regioni italiane, programmati in collaborazione con ASC APS, con la partecipazione di 55 operatori volontari; 1 focus group con 10 operatori di

ASC APS esperti di orientamento e accompagnamento; 10 interviste semi-strutturate a dirigenti nazionali del TS e 5 a soggetti istituzionali e sociali in tema di SC (in rappresentanza di Ufficio per il servizio civile universale della Presidenza del Consiglio dei Ministri, FNTS, CSVnet, ASC APS, Università).

Il profilo delle competenze strategiche e di cittadinanza

Dall'analisi dei risultati dell'indagine quanti-qualitativa – operata, rispettivamente, attraverso la costruzione di una matrice di dati da cui sono derivate tabelle di frequenza semplice e la realizzazione di un'analisi di contenuto – è scaturito un quadro complessivo che ha permesso di definire il profilo delle competenze strategiche nel TS e di cittadinanza nel SC. Le competenze sono state raggruppate in costellazioni distinte in base alla loro specificità contestuale ed in base alle funzioni ed ai ruoli ricoperti. Il presupposto fondante di un approccio al tema delle competenze come costellazione prevede che per centrare qualsiasi obiettivo occorrono delle combinazioni interrelate, che varieranno rispetto al contesto o alla situazione in cui saranno applicate (Ryche & Salganik, 2007). Ciò al fine di scongiurare qualsivoglia pericolo/tentazione di tipo tassonomico che possa irrigidire le competenze stesse, riducendole a liste di saperi, di saper fare e di abilità buoni per tutte le occasioni e per ogni contesto d'uso, contraddicendo con ciò il concetto stesso di competenza.

Le aree delle competenze strategiche del TS risultano essere 5: manageriali e di leadership; personali e sociali; collettive d'équipe e di rete; gestione del cambiamento; comunicative.

Sono state individuate 6 aree di competenza di cittadinanza per il SC: competenze interpersonali/sociali; competenze personali; competenze civiche; competenza di imparare ad imparare; competenze interculturali; competenze di comunicazione.

3. La formazione degli esperti per l'accompagnamento alla individuazione delle competenze

L'obiettivo 2 della ricerca si richiama a una questione fondamentale per l'effettiva realizzazione del SNCC. Il quadro normativo italiano, che disciplina l'individuazione, validazione e certificazione (IVC) delle competenze, prevede attività di accompagnamento e orientamento per la messa in trasparenza e documentazione (individuazione) delle competenze. Si tratta di un punto cruciale per la qualità e la riuscita dell'intera procedura. A tal fine, è stato predisposto un percorso formativo, collocato nel piano di Formazione dei Quadri del Terzo Settore (FQTS), che ha fatto riferimento al profilo tecnico specifico disciplinato nell'Atlante delle qualifiche e delle professioni. La formazione ha previsto sia l'acquisizione di elementi teorici e di conoscenze per la gestione dei processi organizzativi e formativi basati sulle competenze; sia lo sviluppo di competenze relative a metodi e strumenti per l'individuazione e la validazione delle competenze e degli apprendimenti acquisiti in particolare nei contesti non formali e informali.

Hanno partecipato 15 soggetti appartenenti a ETS, nella prima fase per le competenze strategiche di TS, e 17 soggetti appartenenti a ASC APS, nella seconda fase, per le competenze di cittadinanza del SC.

Il percorso formativo è stato articolato in attività, in presenza e a distanza, d'aula, di laboratorio e di pratica assistita, che hanno previsto prevalentemente l'applicazione di metodi qualitativi che si richiamano all'approccio biografico e al bilancio delle competenze (Bertaux, 2008; Dominicé, 2000). Si tratta di metodi che possono essere considerati particolarmente funzionali alla realizzazione di processi centrati sul soggetto per la ricostruzione del proprio percorso di lavoro e in generale esperienziale, che è considerata uno step fondamentale del processo di certificazione.

Alla luce delle linee guida europee e della procedura definita dall'ordinamento giuridico italiano, la formazione è stata predisposta prevedendo una specifica procedura e un kit di strumenti per l'individuazione e la certificazione delle competenze strategiche e di cittadinanza.

È stata dunque adottata una procedura di riconoscimento che si è articolata nelle fasi di individuazione e di documentazione (caratterizzata dalle attività di informazione e orientamento, accompagnamento, ammissibilità della domanda, elaborazione del portfolio/documento di trasparenza) e di valutazione, da parte di una commissione mista. La valutazione è stata compiuta avendo come standard di riferimento i profili delle competenze strategiche e di cittadinanza, validati dai dati raccolti attraverso la ricerca empirica.

L'attività di accompagnamento, nella fase di individuazione, è stata organizzata in un percorso che prevede quattro incontri tra esperti e beneficiari, tramite la piattaforma FQTS e altri strumenti comunicativi di messaggistica istantanea. Al termine di ogni incontro il beneficiario riceve in consegna nuovi strumenti da compilare e inviare tramite piattaforma.

Il kit di strumenti è stato predisposto senza perdere di vista l'esigenza di utilizzarli in modo diversificato e cercando di tenere a bada il rischio di un loro impiego troppo meccanico che non tenesse conto dei diversi obiettivi da perseguire in un percorso di validazione: da una parte ricordare, far emergere, ricostruire, analizzare l'esperienza maturata dalla persona in contesti non formali e informali; dall'altra descrivere, documentare, rendere visibile e comunicabile la stessa esperienza in termini di competenze.

4. Conclusioni

Nel quadro normativo che istituisce il SNCC, il TS, il cui organismo di maggiore rappresentanza è il FNTS, è presente nelle RETAP, al pari di altri attori istituzionali e sociali. Inoltre, la norma che disciplina il servizio civile prevede la certificazione delle competenze acquisite, al fine di consentirne l'utilizzo in ambito lavorativo e nei percorsi di istruzione, a favore degli operatori volontari. In effetti, nella legge 92/2012 e nei successivi decreti è indicato che alla realizzazione e allo sviluppo di RETAP concorrono, tra gli altri, anche il TS e le università, nella loro autonomia, attraverso l'inclusione dell'apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali, per promuovere l'offerta formativa flessibile e personalizzata, idonei servizi di accoglienza, orientamento per la certificazione delle competenze.

Tuttavia, nonostante un quadro normativo compiuto, l'accesso per i cittadini all'opportunità di riconoscimento delle competenze è ancora limitato ed ostacolato da una lenta messa a punto del sistema, in particolare per quanto riguarda le RETAP.

In questo senso, i risultati della ricerca presentano elementi di innovazione organizzativa e metodologica per l'avanzamento dei sistemi, in particolare nel contesto del TS e del SC.

Come sviluppo applicativo della ricerca, sul piano organizzativo e metodologico, il FNTS ha attivato una procedura di individuazione e riconoscimento delle competenze aperta a tutti i soci aderenti, basata su un servizio di accompagnamento personalizzato offerto a tutti i richiedenti. A seguito della prima fase, sono state presentate complessivamente 80 domande di riconoscimento rispetto al profilo delle competenze strategiche del TS. A seguito della seconda fase, sono state presentate 55 domande di riconoscimento rispetto al profilo delle competenze di cittadinanza nel SC.

Le competenze, definibili anche come competenze strategiche, sociali, civiche e di cittadinanza, si sono rivelate come risorsa abilitante per gli individui e, in una dimensione sociale, come leva per contribuire a promuovere sistemi organizzativi, solidali, partecipativi, aperti e inclusivi, tra i quali sono compresi per definizione, il TS e il SC.

Università e TS rappresentano due contesti che, ciascuno con le proprie specifiche competenze e con le rispettive responsabilità, definite sul piano istituzionale e legislativo, possono collaborare per concorrere alla realizzazione delle RETAP.

Tale asserzione, che del resto discende dalle disposizioni presenti nel quadro normativo italiano che si è andato costituendo negli ultimi anni al quale si è già fatto riferimento, ha trovato nella ricerca descritta una possibile modalità di attuazione, caratterizzata dalla partecipazione, in forma di rete, di università, FNTS, CSVnet e ASC APS.

Per l'università, in particolare, negli ultimi anni si sono andati sviluppando un forte interesse e un intenso dibattito sul ripensamento del suo ruolo, nella prospettiva dell'apprendimento permanente. Tale prospettiva ha favorito per l'università l'individuazione della cosiddetta terza missione (Boffo & Moscati, 2015), che attiene principalmente alle sfide sociali, culturali e produttive legate a processi di sviluppo sostenibile dei territori, in cui l'università stessa agisce come attore responsabile. Il dibattito sulla terza missione ha una sua storia che mette in campo una pluralità di definizioni e una pluralità di letture sui suoi obiettivi, che sottendono una diversa concezione del ruolo della università (Piazza, 2013). Come sostenuto da Boffo e Moscati (2015), pur ammettendo tale pluralità, tuttavia posizioni avanzate riconoscono la terza missione nelle attività universitarie che prevedano il coinvolgimento di attori esterni all'università, con finalità che comportano un beneficio di parte o di tutta la comunità.

In questo senso, l'allargamento della platea dei destinatari dei processi formativi e la certificazione delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali di apprendimento possono costituire delle leve strategiche di primaria importanza per fare dell'università e del TS attori di sistema, coinvolti nello sviluppo e nell'innovazione dei contesti sociali e delle comunità territoriali e, in particolare, nel processo di costituzione delle RETAP.

Sia l'università che il FNTS hanno fatto parte del Tavolo tecnico istituito presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per dare concretezza ai dispositivi normativi e in particolare alla costituzione delle RETAP, che sono chiamate a gestire le procedure di certificazione delle competenze.

Dal complessivo combinato disposto che scaturisce dal quadro sopra descritto, emerge un ruolo cruciale per l'università e per il FNTS nell'attuazione, compiuta e di qualità, di un sistema italiano di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze. Tutti e due i soggetti intendono la società e le organizzazioni come comunità capaci di percepire, comprendere e generare l'innovazione, ponendo al centro il valore delle diverse espressioni culturali e dell'universalità dei diritti umani. Quindi possiamo definirle comunità di apprendimento che nella loro espressione culturale, sociale, economica, politica e territoriale mobilitano efficacemente tutti i soggetti che concorrono alla realizzazione di un sistema di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze.

Note

¹ Paolo Di Rienzo è Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

² Intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella alla cerimonia di inaugurazione di "Padova, Capitale europea del Volontariato per il 2020". Padova, 07/02/2020.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G., De Natale, M. L. (2015) (a cura di). *Il dibattito sulle competenze: quale prospettiva pedagogica?* Lecce: Pensa Multimedia.
- Ascoli, U., Pavolini, E. (2017). *Volontariato e innovazione sociale oggi in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Bertaux, D. (2008). *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*. Milano: Franco Angeli.
- Boffo, S., Moscati, R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica*, n. 2, 251-272.
- Creswell J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Di Rienzo, P. (2018). Competenze per una democrazia diffusa e sostenibile. Il riconoscimento e la validazione delle competenze strategiche nel Forum Nazionale del Terzo Settore. *Lifelong Lifewide Learning*, 15, n. 32, 1-18.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guidi, R., Fonović, K., Cappadozzi, T. (2017) (a cura di). *Volontari e attività volontarie in Italia. Antecedenti, impatti, esplorazioni*. Bologna: il Mulino.
- Khasanzyanova, A. (2017). How volunteering helps students to develop soft skills. *International Review of Education*, 63, 363-379.
- Michelini, M., Musella, M., Ragozini, G., Scalisi, P. (2017). Professioni emergenti, competenze trasversali. Interconnessioni tra volontariato e mercato del lavoro. In R. Guidi, K. Fonović, T. Cappadozzi (a cura di). *Volontari e attività volontarie in Italia. Antecedenti, impatti, esplorazioni*. Bologna: il Mulino.
- Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R., Jarvis P. (2018) (Eds). *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. London: Palgrave Macmillan.
- Piazza, R. (2013). *Learning city. Aspirazioni e ideali per le città del benessere*. Roma: Aracne.
- Shani, A., Mohrman, S., William, A. Pasmore, W. (2008). *Handbook of Collaborative Management Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryken, D. S., Salganik, L. H. (2007). *Agire le competenze chiave: scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2018). *Recognition, Validation and Accreditation of Youth and Adult Education as a Foundation of Lifelong Learning*. Hamburg: UIL.

Ruolo e sviluppo dei CPIA in Italia: dalle 150 ore e dai corsi serali ad una necessaria evoluzione verso un sistema unitario di apprendimento in età adulta e di valorizzazione delle competenze pregresse

Emilio Porcaro¹

Keywords

CPIA, Istruzione degli Adulti, certificazione delle competenze

Abstract

Le pagine che seguono riprendono alcuni dei temi illustrati durante il mio intervento nel corso del Convegno Ruiap che si è svolto a Firenze il 26 novembre 2021. A dieci anni dall'istituzione dei CPIA si rende necessario avviare un dibattito sull'impatto che i CPIA hanno avuto nel contesto socioculturale ed economico nonché sul ruolo che possono svolgere in relazione allo sviluppo di politiche per l'apprendimento permanente e per la certificazione delle competenze. La prima parte dell'intervento, per la quale sono debitore ad Antonello Marchese, costituisce un tentativo di agganciare i CPIA all'esperienza delle 150 ore e dei corsi di scuola media per lavoratori che dal 1974 a metà degli anni '90 del secolo scorso hanno rappresentato per i lavoratori un'importante opportunità di accrescimento culturale e professionale. La seconda parte descrive la sperimentazione condotta dal CPIA metropolitano di Bologna nell'ambito della certificazione delle competenze acquisite dagli operatori del Servizio Civile e del volontariato.

1. Introduzione

I CPIA, a volte scambiati per centri di insegnamento della lingua italiana o per associazioni di volontariato, sono scuole pubbliche dedicate all'apprendimento in età adulta, istituiti nel 2012² e dotati di autonomia, che hanno radici molto profonde nella storia del nostro sistema scolastico. Il processo evolutivo dell'Educazione/Istruzione degli Adulti in ambito formale risale alla fine del diciannovesimo secolo e procede parallelamente al cammino per l'alfabetizzazione e la scolarizzazione della popolazione italiana dall'Unità d'Italia ad oggi. Dopo l'Unità la cronica mancanza di fondi determinò a lungo le scelte di politica scolastica. Tra le esperienze in parte sussidiate vanno annoverate le scelte coraggiose dei più illuminati esponenti della classe magistrale dell'epoca, disposti a organizzare corsi serali e festivi per adulti, adattando metodi e orari a richieste e necessità specifiche (scelte anche onerose in termini di sottrazione di tempo al secondo lavoro, spesso necessario per i maestri di campagna). La positiva accoglienza di simili iniziative presso le popolazioni rurali (nel 1864 si contavano 230 mila alunni) indusse il ministro Domenico Berti a proporre una legge specifica: il regio decreto n. 2860 del 22 aprile 1866 fu rivolto a disciplinare l'organizzazione dei corsi e a stanziare fondi straordinari per la promozione di nuove scuole per adulti. Con il regio decreto n. 1723 del 2 settembre 1919 venne istituito l'Ente nazionale per l'istruzione degli adulti, mai entrato in funzione. La lotta contro l'analfabetismo fu inaugurata da una lunga circolare, la n. 49 del 1920, sull'obbligo scolastico, firmata dal ministro Benedetto Croce. Il suo successore, Orso Mario Corbino, costituì l'Ona, l'Opera nazionale contro l'analfabetismo, con il regio decreto n. 1371 del 21 agosto 1921. Nel dicembre 1947 venne istituita la Scuola popolare contro l'analfabetismo i cui corsi, diurni o serali, avevano una durata di circa sei mesi. Nel

1958 si aggiunsero corsi di lettura, di informazione, di orientamento musicale e corsi di scuola media per i lavoratori per un totale di 350 ore di lezione. La circolare del 23 maggio 1969 n. 6836 sancì definitivamente l'importanza dell'educazione degli adulti come educazione permanente. Fu però il contratto collettivo dei metalmeccanici del 1973 che riconobbe il diritto per i lavoratori di usufruire di permessi per frequentare corsi di studio. L'anno successivo, il 4 gennaio 1974, l'allora Ministro della Pubblica Istruzione Malfatti si intestò la circolare che istituiva i corsi statali sperimentali di scuola media per lavoratori, cosiddetti corsi delle 150 ore, destinati a durare per oltre un trentennio e sostituiti, in virtù dell'OM n. 455 del 29 luglio 1997, dai CTP – Centri Territoriali Permanenti per l'Istruzione e la Formazione in età adulta - veri e propri luoghi di lettura dei bisogni, di progettazione, di concertazione, di attivazione e di governo delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta, nonché di raccolta e diffusione della documentazione.

In un'intervista del 2007 a cura di Lidia Martin (2017) rivolta a due docenti e a un ex studente dei primissimi anni delle 150 ore è possibile cogliere tutto il significato profondo del fare scuola degli adulti: "C'era una domanda di strumenti, non solo di lettura della busta paga, ma anche degli strumenti matematici che stavano dietro, di strumenti linguistici, di valorizzazione della lingua orale. Mi ricordo che i primi alunni parlavano benissimo, anche perché erano i più politicizzati, ma davanti al foglio bianco ammutolivano, per cui c'era il problema di superare l'impatto con il testo scritto" (p. 105). Come se le mille e legittime domande che oggi scaricano e sviscerano le nostre energie fossero tutte illuminate da un'unica ragione: l'elevazione umana e culturale dei lavoratori, delle casalinghe, delle donne di una società patriarcale, di un'intera società e di una Repubblica fondata sul lavoro. L'accoglienza svolta direttamente nei mercati e nelle fabbriche, i libri al ciclostile battuti dai docenti e dettati dagli studenti stessi, i delegati dei ministeri di Inghilterra, Francia e Germania che venivano ad osservare come gli insegnanti di allora lavoravano con gli adulti.

Una moltitudine di sperimentazioni e di esperienze che hanno echi inconfondibili nelle tante storie di vita di operai e casalinghe ieri, di badanti e addetti alle pulizie, logistica, aiuto cuochi, riders oggi. L'istruzione/educazione formale degli adulti fin da sempre ha fatto i conti con contesti sociopolitici ed economici sempre diversi e in continua evoluzione. Certamente dagli anni '70 ad oggi sono cambiate le condizioni sociali, peraltro in continua evoluzione, ma non sono cambiate le situazioni: le reticenze dei mariti delle donne che vengono a scuola, i veti dei datori di lavoro che non vedono di buon occhio il lavoratore che vuole studiare, le ansie delle badanti che spesso trovano nella scuola l'unico contatto sociale, gli aiuto-cuoco che nella pausa di lavoro corrono a scuola. Il contesto è cambiato ma le situazioni personali degli adulti che vogliono riappropriarsi del proprio cammino di studio e lavorativo restano quelle di sempre: privazione, spesso solitudine, conflitto, precarietà. Il rischio che l'ingegneria didattica - dell'italiano L2 così come delle periodizzazioni e dei livelli - spazzi via un secolo di lavoro sul campo, di sperimentazioni, analisi, processi culturali è sempre più evidente in quelle ricerche che di tanto in tanto emergono a supporto di una tecnologizzazione della parola senza processo, o come direbbe Ong (1982) senza interiorizzazione progressiva della coscienza. Dove la parola è ridotta a feticcio del comunicare in modo funzionale al sistema, tipico di una società dell'intelligenza artificiale in cui l'uomo esegue i processi pensati dalla macchina. Dove la relazione non è necessaria fuori dal processo produttivo e così l'oralità lascia sempre più spazio alla scrittura funzionalistica. Cogliere l'attualità di quelle situazioni significa fare da apripista nel riconsiderare come sostiene Lindeman (1926) l'educazione dei lavoratori per un uso del potere legittimato dell'intelligenza al fine di introdurre questo elemento nei sistemi di rapporti di produzione e di dare dignità al lavoro come attività etica e creativa. Il potere autentico, sempre secondo Lindeman (1926), risiede nella saggezza come conoscenza e controllo del potere che da essa deriva. Una saggezza che va coltivata, esercitata, sperimentata su di sé³.

La riflessione e l'analisi di questi primi dieci anni di CPIA e di riorganizzazione del sistema degli adulti dovrebbe fornire l'occasione per avviare un nuovo dibattito e, soprattutto, un coordinato impegno per realizzare nel nostro paese un sistema forte e unitario di apprendimento in età adulta.

2. Un sistema che viaggia su binari paralleli

Un'ulteriore considerazione che emerge dall'analisi e dalla lettura della normativa sull'istruzione degli adulti in Italia riguarda l'atavica frattura tra i percorsi per adulti del primo e del secondo ciclo, in capo rispettivamente alla scuola di base (ex 150 ore, ex CTP, oggi CPIA) e alle scuole di secondo grado, impropriamente definite scuole serali. Abbiamo sostenuto in diverse occasioni come questa polarizzazione sia ormai obsoleta e del tutto inadeguata all'attuale contesto sociale, culturale ed economico né tantomeno sembra poter rispondere in modo funzionale alle molteplici e diversificate esigenze familiari, lavorative, personali espresse dagli adulti – molti dei quali a bassa scolarità – che si iscrivono ai percorsi formali di apprendimento. A completamento del quadro storico-normativo poc'anzi richiamato, ripercorriamo le principali disposizioni relative all'istruzione secondaria rivolta agli adulti. Con la circolare ministeriale del 10 aprile 1964 n. 147 viene data la possibilità di istituire sezioni serali per lavoratori studenti per alcuni indirizzi di istituti tecnici industriali. La circolare 8 marzo 1968, n. 140 disciplina i requisiti per l'iscrizione, la durata, l'organizzazione, il funzionamento, il reclutamento degli insegnanti e il loro trattamento economico, nonché la possibilità di estensione ai licei classici o scientifici mentre la circolare n. 87/1982 consente l'iscrizione ai maggiori di anni 40, ai disoccupati e alle casalinghe. La nota n. 7809 del 25 luglio 1990 relativa ai corsi serali per lavoratori-studenti negli istituti professionali, pone al centro tre questioni: a) la riduzione delle ore di esercitazioni pratiche, quando vi sia un'utenza omogenea che, per esperienza di lavoro, abbia minore necessità di approfondimenti pratici, con un eventuale aumento delle ore dedicate all'insegnamento teorico; b) la revisione dei programmi, che potranno essere impostati secondo un impianto modulare e nei quali potranno essere tralasciati approfondimenti di quelle parti che l'età e le condizioni personali degli utenti fanno ritenere già acquisite al patrimonio culturale e professionale dei medesimi; c) il superamento della classe intesa come unità rigidamente definita nella composizione, nell'offerta formativa (tutti i discenti seguono un identico corso nella sua interezza), nella stessa collocazione fisica. La circolare n. 305 del 20/05/1997 – linee guida dei corsi serali negli istituti professionali – introduce importanti innovazioni organizzative e didattiche nell'impianto didattico ed organizzativo dei corsi serali: stretto legame con il mondo del lavoro per l'attivazione dei corsi; organizzazione didattica a classi aperte; impianto modulare dei corsi; insegnamento individualizzato derivante dall'accertamento dei crediti e debiti formativi, attraverso il quale la scuola tenga conto delle competenze già in possesso dell'utente; pacchetti in autoformazione. Un importante passo viene fatto con CM 16 giugno 1998 n. 2564 – corsi serali nell'istruzione tecnica: progetto sperimentale Sirio - che introduce numerosi elementi di flessibilità: raggruppamento di materie per area di funzione; moduli intensivi e recuperi; aggregazione degli studenti per gruppo di livelli (superamento della nozione di classe e di promozione alla classe successiva); insegnamento a distanza; riconoscimento di crediti (formali, da esperienze e da lavoro); contratto formativo.

Il recente tentativo di mettere a sistema la complessa materia dell'Istruzione degli Adulti avviato con il comma 632 della legge 296 del 2006 e attuato con il DPR 263 del 2012 e con le Linee guida del marzo 2015 non ha inciso sostanzialmente sul fronte dell'unitarietà, limitandosi a fornire raccomandazioni non sempre attuabili circa la necessità di promuovere raccordi tra i percorsi di primo e di secondo livello. Il legislatore ha infatti rimesso tale materia all'autonomia delle istituzioni scolastiche: "Al fine di garantire agli iscritti, di cui ai commi 1, 2 e 3, organici interventi di accoglienza e orientamento, le commissioni di cui all'articolo 5, commi 2 e 3, predispongono, nell'ambito dei compiti loro assegnati e nel quadro di specifici accordi di rete tra i Centri di cui all'articolo 2

e le istituzioni scolastiche di cui all'articolo 4, comma 6, misure di sistema destinate, altresì, a favorire gli opportuni raccordi tra i percorsi di istruzione realizzati dai Centri e quelli realizzati dalle istituzioni scolastiche di cui all'articolo 4, comma 6. A tale fine le domande di iscrizione sono trasmesse oltre che alle istituzioni di cui al comma 3 anche ai Centri con i quali i predetti istituti hanno stipulato accordi di rete" (DPR 263, art. 3, c. 4).

La rete RIDAP, che si è costituita nel 2012 all'indomani dell'approvazione del Regolamento che ha ridefinito il sistema di istruzione degli adulti, ha da poco elaborato una proposta articolata in dieci punti per il rilancio e il potenziamento del sistema (Porcaro & Rubinacci 2022). Il secondo dei dieci punti consiste in una visionaria proposta volta a ricucire la frattura tra CPIA e scuole serali e a istituire Poli onnicomprensivi per l'istruzione degli adulti e per l'apprendimento permanente che siano in grado di:

- a. assicurare un'offerta formativa unitaria di primo e secondo livello e perciò deputata al rilascio di titoli di studio sia di primo sia di secondo grado;
- b. erogare percorsi brevi per lo sviluppo di competenze di cittadinanza e per l'apprendimento permanente, linguistiche, digitali, economico-finanziarie, personali, sociali, ecc.;
- c. garantire servizi di informazione, accoglienza e orientamento rivolti alla popolazione adulta e giovane adulta e, infine,
- d. attivare servizi di identificazione, validazione e certificazione delle competenze acquisite in contesti di apprendimento formali, informali e non formali al fine di rendere esigibile per l'adulto il diritto all'apprendimento permanente e ai servizi connessi.

3. La sperimentazione del CPIA metropolitano di Bologna per il riconoscimento delle competenze degli operatori del Servizio civile e del Volontariato

La dimensione della certificazione delle competenze costituisce un settore particolarmente innovativo sia sul piano della ricerca sia sul piano operativo sul quale i CPIA saranno chiamati sempre più a confrontarsi negli anni a venire. Le sfide che i CPIA devono oggi affrontare nella loro esperienza sul territorio sono legate in maniera stretta alle trasformazioni economiche e sociali in corso a livello globale, alle modalità che l'Unione Europea ha adottato per fronteggiarle e alla capacità del nostro Paese di recepire indirizzi e indicazioni comunitarie. La società globalizzata (Bauman, 2001) e basata sulla conoscenza (Commissione Europea, 1996; Alberici, 2002), la rivoluzione digitale, la crisi economica, le migrazioni, il progressivo invecchiamento della popolazione e l'aumento della disoccupazione rappresentano questioni e temi centrali nelle riflessioni e nell'attuazione delle politiche dell'apprendimento permanente. Non è un caso che il Consiglio dell'Unione Europea (2009) abbia riconosciuto all'istruzione e alla formazione un ruolo cruciale nel raccogliere le numerose sfide socioeconomiche, demografiche, ambientali e tecnologiche cui l'Europa e i suoi cittadini devono far fronte attualmente e negli anni a venire. Il programma Education and Training 2020 ha identificato quattro obiettivi strategici a lungo termine: fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà; migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione; promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva; incoraggiare la creatività e l'innovazione, compreso lo spirito imprenditoriale, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

Secondo Allulli (2015) la crisi ha evidenziato il ruolo strategico che l'apprendimento degli adulti può svolgere per realizzare gli obiettivi di Europa 2020 consentendo in particolare ai lavoratori scarsamente qualificati e ai lavoratori più anziani di migliorare la capacità di adattarsi ai cambiamenti nel mercato del lavoro e nella società. Il loro apprendimento costituisce un mezzo per l'aggiornamento e la riqualificazione delle persone che devono confrontarsi con disoccupazione, ristrutturazioni o transizioni nella carriera, e contribuisce in modo rilevante all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e allo sviluppo personale. L'istruzione in età adulta e la

possibilità di imparare lungo l'intero corso della vita rappresentano non solo una difesa di fronte all'instabilità economica ma sono, più ampiamente, fonte di benessere personale e mezzo per un reale esercizio dei diritti di cittadinanza. Fornire un'educazione di qualità, equa, inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti è uno degli obiettivi ribaditi dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.

L'esigenza di riconoscere, validare e attestare l'apprendimento non formale e informale è stata riconosciuta come parte integrante della strategia europea di Lisbona del 2000 oltre a essere ribadita dal documento Europa 2020 e dai documenti successivi. Nel campo delle teorie dell'apprendimento numerosi studiosi hanno riconosciuto il valore dell'esperienza nell'acquisizione e nello sviluppo di conoscenze e competenze (Dewey, 1938; Knowles, 1973; Kolb, 1984; Mezirow, 2003; Rogers, 1969). Secondo questi studiosi l'apprendimento può essere raggiunto attraverso eventi informali che accadono nella vita quotidiana di un individuo. Il tema ricorrente è che l'apprendimento non è limitato a un'aula scolastica (quindi formale), ma piuttosto è un risultato di pensiero riflessivo e di sintesi degli eventi che compongono la nostra esperienza. Questo processo può avvenire in qualsiasi ambiente e in qualsiasi momento. Secondo Houle (1980) l'apprendimento esperienziale è il modo in cui la maggior parte di noi apprende. Una delle sfide che i CPIA devono saper affrontare è la capacità di analizzare le risorse di apprendimento informale e non formale degli adulti e di convertirle in crediti formali. L'implementazione di un servizio – seppur in forma sperimentale - di identificazione, validazione e attestazione delle competenze di tipo esperienziale che il CPIA metropolitano di Bologna ha realizzato con la collaborazione di COPRESC e VOLABO in risposta alla domanda di valorizzazione e certificazione delle competenze proveniente dal mondo del servizio civile e del volontariato, testimonia come il CPIA, purché inserito all'interno di una rete strutturata, organica e istituzionale per l'apprendimento permanente, sia in grado di gestire efficacemente servizi di identificazione, validazione e certificazione delle competenze a beneficio della popolazione adulta.

L'aspetto innovativo della sperimentazione del CPIA di Bologna trova legittimazione nell'ambito del percorso istituzionale teso a costruire la rete REMAP – Rete Metropolitana per l'Apprendimento Permanente. Come mette bene in evidenza Laura Venturi (2022) la Città metropolitana di Bologna, nella sua funzione di promozione e coordinamento dello sviluppo sociale ed economico territoriale e di soggetto propulsore di buone prassi per l'intero territorio regionale, in accordo con la Regione Emilia-Romagna, si è posta l'obiettivo di sperimentare ed attuare la prima Rete metropolitana per l'Apprendimento permanente. La Rete si rivolge, come target di riferimento naturale, all'intera popolazione adulta a partire dal 18° anno di età, ma in particolare a tutti i cittadini e le cittadine con bassi livelli di qualificazione, disoccupati e disoccupate, inattivi e inattive, giovani fra i 18 e i 29 anni e NEET, coloro che sono a rischio disoccupazione o con un reddito di lavoro inferiore o vicino alla soglia di povertà, persone seguite dal sistema dei servizi sociali e socio-sanitari, cittadini e cittadine stranieri/e, persone anziane. Tra il 2017 e il 2019 la Città metropolitana di Bologna, in linea con le principali indicazioni dell'Unione Europea, e con il Piano Strategico Metropolitano 2.0, ha avviato il progetto "Bologna verso la rete metropolitana per l'apprendimento permanente". Tale progetto ha visto la collaborazione attiva del CPIA metropolitano di Bologna, quale riferimento pubblico per la costituzione delle reti territoriali, e il coinvolgimento dei principali stakeholders pubblici e privati in un processo di ascolto e collaborazione.

4. Conclusioni

Gli esiti delle sperimentazioni COPRESC e VOLABO hanno pertanto confermato la concreta possibilità di considerare il CPIA come il luogo dove gli adulti possono rendere esigibile il loro diritto all'apprendimento permanente e a farsi riconoscere le competenze già in loro possesso. Perché proprio il CPIA? Innanzitutto il CPIA è già indicato dalla norma come il soggetto pubblico di riferimento che agisce in maniera organica e stabile

nell'ambito delle reti per l'apprendimento permanente; dispone di una organizzazione articolata in reti di servizio; eroga istituzionalmente il servizio di istruzione degli adulti; è ente titolato per riconoscere crediti agli adulti che si iscrivono ai percorsi di primo e secondo livello ed è riconosciuto come ente formale per l'apprendimento in età adulta. Inoltre sul territorio bolognese esisteva già da tempo una importante e forte tradizione di riconoscimento, valutazione e attestazione di competenze derivanti da contesti di apprendimento formali, informali e non formali (un'importante esperienza si ebbe nel 2004 con il progetto COVALCRE). Il CPIA esprime, quindi, una forte potenzialità in termini di fattibilità e di riuscita di un tale progetto.

La valutazione degli apprendimenti e delle competenze prevede i seguenti passaggi fondamentali:

- identificare ciò che un individuo sa e può fare;
- mettere in relazione le conoscenze e le competenze individuate con un quadro di riferimento specifico (le competenze scolastiche, le qualifiche, le competenze di cittadinanza, ecc.);
- valutare le competenze;
- attestare e accreditare le competenze valutate.

Solo un approccio sistematico a ciascuno di questi passaggi garantisce una valutazione equa, trasparente, metodologicamente corretta, affidabile ed efficace. Quali sono o quali potrebbero essere i benefici per le persone che si sottopongono a un processo formale di riconoscimento? Ne abbiamo individuati alcuni. Il riconoscimento consente alle persone di: a) progettare e ri-progettare il proprio percorso di apprendimento a partire dalle proprie esperienze senza dover reimparare ciò che già si sa e ciò che si sa già fare; b) abbreviare la durata per conseguire un titolo di studio o una qualifica; c) focalizzarsi solo sugli effettivi bisogni di apprendimento; d) rafforzare la propria autostima; e) attribuire un valore formale alle proprie esperienze anche in funzione di una spendibilità nel mercato del lavoro; f) trasferire le competenze formalizzate da un contesto a un altro. Il riconoscimento delle competenze pregresse fornisce quindi alle persone una potente spinta motivazionale e un'opportunità per riflettere sui propri bisogni, per intraprendere nuove esperienze di apprendimento, per completare il proprio percorso di studio e di formazione. E, anche, per rendere esigibile un diritto.

Quali caratteristiche deve possedere il CPIA per poter realizzare concretamente il servizio? Sostanzialmente il CPIA deve poter assicurare:

- l'impegno a definire una policy chiara e trasparente dell'intero processo;
- la possibilità di integrare il processo di riconoscimento con gli altri servizi offerti (percorsi per conseguire titoli di studio, percorsi di Garanzia delle competenze della popolazione adulta, attività di orientamento, accoglienza, informazione);
- l'impegno a predisporre uno staff di persone altamente motivate, disponibili a formarsi e a mantenersi aggiornate;
- disponibilità di una persona che coordini il servizio;
- impegno a organizzare un servizio stabile nel tempo, strutturato e flessibile, in grado di rispondere alle esigenze delle persone che esplicitamente fanno richiesta di sottoporsi al processo;
- uno spazio dedicato;
- evitare di cadere nella trappola dell'autoreferenzialità attraverso la partecipazione alla rete per l'apprendimento permanente e il coinvolgimento dei soggetti che la compongono;
- monitorare costantemente il processo e i risultati. La messa in opera del modello per il riconoscimento delle competenze pregresse richiede anche il coinvolgimento di persone esterne al CPIA che apportano alle varie fasi in cui si articola il processo un'ampia gamma di competenze e conoscenze professionali.

Per concludere, l'implementazione organica presso i CPIA partecipanti a una rete istituzionale per l'apprendimento permanente di un servizio di identificazione, validazione e attestazione delle competenze rappresenta uno strumento efficace per favorire l'innalzamento dei livelli di istruzione e di qualificazione delle persone adulte e giovani adulte, per aumentare la partecipazione degli adulti a esperienze formative e di apprendimento, per favorire l'occupabilità degli individui, per sviluppare la competitività e la produttività delle imprese e delle professioni, per ridurre l'insuccesso scolastico e la dispersione di giovani-adulti, per facilitare le transizioni dallo studio al lavoro e viceversa. Una prospettiva che ci auguriamo possa trovare sempre maggiore attenzione non solo nella dimensione normativa ma anche nelle scelte e nelle politiche sull'apprendimento permanente.

Note

¹ Paolo Di Rienzo è Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

² Intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella alla cerimonia di inaugurazione di "Padova, Capitale europea del Volontariato per il 2020". Padova, 07/02/2020.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alessandrini, G. (2001). *Risorse umane e new economy: formazione e apprendimento nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Allulli, G. (2015). *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020. Politiche europee della formazione e delle risorse umane*. Disponibile da: <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/Dalla%20Strategia%20di%20Lisbona%20a%20Europa%202020.pdf> [01/02/2022].
- Bauman, Z. (2001). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (1999). *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*. Roma: Carocci.
- Commissione Europea, (1996). *Libro bianco su istruzione e formazione, Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva*.
- Consiglio dell'Unione Europea, (2019). *Conclusioni del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020")*.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA, Torino.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino.
- Houle, C.O. (1980). *Continuing learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1973). *The Adult Learner. A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lindeman, C., & Eduard, C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic Inc.
- Martin, L. (2017). *Le 150 ore come ipotesi operaia di diritto allo studio*. In Zapruder, n. 14.

- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Porcaro, E. (2022). Un modello operativo per il riconoscimento degli apprendimenti e delle competenze pregresse presso il CPIA. In *Verso la costruzione di una Rete Territoriale per l'Apprendimento Permanente. Rapporto di progetto*. Disponibile in: https://www.cpiabologna.edu.it/sito/wp-content/uploads/2021/12/Quaderno-della-ricerca_-Centro_Ricerca_ER_CPIA_Bologna_rete_apprendimento_permanente.pdf [01/05/2022].
- Porcaro, E., & Rubinacci, A. (a cura di). (2022). *Largo ai CPIA, scuole di cittadinanza e di benessere per adulti e stranieri*. Ed. Tuttoscuola. Disponibile da: <https://www.ridap.eu/wp-content/uploads/2022/05/dossiercpiarev.pdf> [01/05/2022].
- Porcaro E., Sibilio R., & Buonanno, P. (2020). *Il riconoscimento dei crediti per l'Istruzione degli Adulti. Metodi, procedure e strumenti*. Torino: Loescher.
- Ong, W. J. (1982). *Oralità e scrittura. La tecnologia della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Venturi, L. (2022). *Genesis e sviluppo del progetto: Bologna verso la rete metropolitana per l'Apprendimento permanente*. In *Verso la costruzione di una Rete Territoriale per l'Apprendimento Permanente. Rapporto di progetto*. Disponibile in: https://www.cpiabologna.edu.it/sito/wp-content/uploads/2021/12/Quaderno-della-ricerca_-Centro_Ricerca_ER_CPIA_-Bologna_rete_apprendimento_permanente.pdf [01/05/2022].

Ripensare il curriculum dei CPIA per garantire lo sviluppo della popolazione adulta

Giovanni Di Pinto

Keywords

CPIA, Cambiamento, Curriculum, Sviluppo, Adulti

Abstract

Nei recenti documenti europei e italiani le competenze chiave sono correlate all'occupabilità e all'esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile. Nei suddetti emerge anche il problema della bassa percentuale di adulti con un titolo di studio terziario, unito al fenomeno dello skills mismatch. L'attuale società globale dell'incertezza, rivendica di essere abitata da individui resilienti disposti ad apprendere per tutto l'arco della vita. Da qui la necessità di pensare, prendendo spunto dalla lezione della Lorenzetto e di Freire, al cambiamento come ad una categoria chiave in grado di modificare le finalità dell'apprendimento degli adulti e il curriculum dei CPIA, così da renderlo funzionale alle concrete istanze formative del singolo, che non sono mai avulse dal contesto territoriale e sociale.

1. Introduzione

Negli studi condotti dall'UNESCO, nel corso degli anni Settanta del secolo precedente, l'Educazione degli Adulti viene definita come quel processo che accompagna lo sviluppo personale, professionale e sociale degli individui nel corso dell'esistenza, per migliorare la qualità della loro vita e quella della società tutta.

Da una ponderata analisi di alcuni recenti documenti dell'Europa e dell'Italia è possibile rintracciare delle rilevanti coordinate di senso che dovrebbero guidare i professionisti dell'Istruzione degli Adulti, nel momento in cui si apprestano a predisporre percorsi formativi idonei a garantire un effettivo sviluppo della popolazione adulta.

Nella Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018, nel momento in cui si parla di competenze chiave, queste vengono inevitabilmente correlate al concetto di occupabilità, a quello di cittadinanza attiva e responsabile, nonché a quello d'inclusione sociale. Nell'Agenda 2030, si nota, relativamente al traguardo 4.4 del quarto obiettivo (che si prefigge la meta di fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti), una particolare attenzione nei confronti di quelle competenze specifiche (anche tecniche e professionali) per l'occupazione dei giovani e degli adulti che, tuttavia, dovrebbero essere aumentate considerevolmente entro il 2030. All'interno della quarta missione (Istruzione e Ricerca) del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza si riconosce, nell'ambito delle criticità del nostro sistema di istruzione e formazione, l'esistenza del fenomeno dello *skills mismatch* tra istruzione e domanda di lavoro che condurrebbe inesorabilmente il:

- a. 33% delle imprese italiane a lamentare difficoltà di reclutamento,
- b. 31% dei giovani fino a 24 anni a non avere un'occupazione, pur cercandola.

Alla suddetta emergenza si aggiunge, stando alla lettura del documento sopra menzionato, il problema della bassa percentuale di adulti con un titolo di studio terziario. In Italia, infatti, la quota di popolazione di età compresa tra i 25 e i 34 anni in possesso di un titolo di studio di livello terziario è pari al 28%, rispetto al 44% di media nei paesi dell'OCSE. Da quanto sopra premesso, si evince inequivocabilmente la stretta correlazione

che intercorre tra il concetto di competenze e quello di occupabilità, la cui giusta combinazione dovrebbe fornire all'utenza adulta le "chiavi" per esercitare una cittadinanza attiva e responsabile, conditio sine qua non per garantire una concreta inclusione sociale.

2. Alcune lezioni dal passato per guidare l'attuale modus operandi dei CPIA

I professionisti che prestano servizio nel settore dell'Istruzione degli Adulti, consapevoli della specificità che contraddistingue il summenzionato settore, peraltro ampiamente riconosciuta dall'art. 22 del Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro del Comparto Scuola 2006-2009, dovrebbero predisporre una serie di costanti attività di ricerca sperimentazione e sviluppo finalizzate a rendere il CPIA una organizzazione in grado di ideare ed erogare una formazione ad hoc che renda "il soggetto capace di far fronte ai nuovi bisogni lavorativi e di svolgere, da un punto di vista etico come persona responsabile, il difficile mestiere di vivere e costruire la propria storia personale, sociale e lavorativa.[...]. Una formazione in grado di contrastare le resistenze al cambiamento e all'innovazione" (Calaprice, 2007, p. 43).

Una modalità operativa del tutto inedita, quella sopra auspicata, che miri a valorizzare il ruolo del CPIA quale "struttura di servizio" volta a predisporre, in coerenza con gli obiettivi europei in materia, idonee "misure di sistema" funzionali:

- a. alla lettura dei fabbisogni formativi del territorio;
- b. alla costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro;
- c. all'interpretazione dei bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta (MIUR, MEF, 2015).

Non sono mancati nel recente passato autori illuminati il cui pensiero ha contribuito in modo significativo a dare una svolta e a promuovere innovative politiche di Educazione degli Adulti e, più in generale, strategie inedite di lifelong learning.

Nell'ambito del panorama nazionale, si colloca Anna Lorenzetto che attraverso la promozione dei "centri di cultura popolare" iniziò quella che potrebbe essere definita una "rivoluzione silenziosa".

I suddetti centri non ebbero mai come unica missione la lotta contro l'analfabetismo strumentale, ovvero il recupero sic et simpliciter degli adulti incapaci di leggere e di scrivere. Una ulteriore missione, infatti, fu la lotta contro l'analfabetismo morale o civile. Quest'ultima, anzi, fu considerata prioritaria, visto che nella biografia della Lorenzetto si insiste su un vocabolario pressoché univoco, ove i "centri" diventano sinonimi di formazione, partecipazione, libertà, attivismo, democrazia, responsabilità e così via, fino ad evidenziare tutto quanto potesse concorrere a "sanare" l'inabilità degli individui, non ancora cittadini consapevoli, a rapportarsi alla vita sociale e politica del Paese (Mastrominico, 2019).

In straordinario anticipo sui tempi, la Lorenzetto intuì l'importanza dell'educazione permanente degli adulti collegando l'apprendimento dell'alfabeto (alfabeto "minore", il saper leggere e scrivere, lo "strumento della cultura") alla conquista della democrazia e alla formazione di una cittadinanza attiva e consapevole (alfabeto "maggiore"): cultura civica in senso lato, conoscenza "che ha il suo naturale compimento proprio nella vita, nel lavoro, nella società" (Mastrominico, 2019).

Il messaggio della Lorenzetto, in termini di attualità, potrebbe tradursi nell'assioma secondo cui sarebbe l'analfabetismo funzionale, e non più quello strumentale, ad impedire, in vasti strati della popolazione, la maturazione di una cittadinanza attiva, critica e consapevole. Come si può ben desumere dagli Atti della Giornata di Studi, tenutasi il 5 dicembre 2019 presso la sede dell'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, su: "Anna Lorenzetto. Una rivoluzione silenziosa", la Pedagogista era ben consapevole, già in quella fase storica, che una semplice alfabetizzazione di base non era sufficiente a garantire il pieno inserimento sociale dei destinatari di programmi di alfabetizzazione che si limitassero al semplice insegnare a leggere e scrivere; motivo per cui iniziò a delineare

e a sperimentare un modello più avanzato, del quale dobbiamo oggi raccogliere assolutamente l'eredità, che si proponeva di promuovere a tutto campo la piena partecipazione alla vita civile (Lastrucci, 2019).

Nell'ambito del panorama internazionale, invece, risulta doveroso menzionare il Pedagogista brasiliano Paulo Freire che, in modo del tutto esemplare, dedicò la propria vita alla causa dei lavoratori, alle urgenze degli oppressi, alle necessità di coloro che, in questa "società delle esclusioni", sono maggiormente bisognosi, non solo in Brasile, ma in tutto il mondo. Muovendo da tale prospettiva, i circoli di cultura sostenuti da Freire rappresentarono degli "spazi accoglienti" in grado di favorire l'educazione problematizzante (in virtù della quale gli individui non sono vasi vuoti da riempire) presso le masse analfabete. I circoli si occuparono della diffusione della cultura attraverso la riflessione, piuttosto che attraverso una comunicazione scolastica formale. Il carattere pionieristico del pensiero di Freire sta proprio nell'aver intuito che se gli individui sono esseri coscienti che si trovano in rapporto intenzionale con il mondo, il processo di alfabetizzazione non può disgiungersi dal contesto in cui vivono questi. A tal proposito, alquanto interessante, appare l'analisi storica posta in essere da Gadotti (2002), il quale evidenzia come, fino agli anni Cinquanta, non esisteva alcun dibattito relativamente alla problematica della scolarizzazione degli adulti provenienti dai ceti popolari, che consisteva nel riproporre un metodo che aveva come riferimento i contenuti scolastici dell'insegnamento destinato ad utenti minori.

Al contrario, Freire ritenendo che fosse un'umiliazione trattare gli adulti con distanza, quasi fossero minori, si prodigò a sviluppare una metodologia innovativa in grado di mutare la situazione. Il suo pensiero si rivolse, quindi, non soltanto alla critica del sistema educativo che concorreva al mantenimento di una società oppressiva, ma anche e soprattutto alla formulazione di una pedagogia che contribuisse alle trasformazioni sociali. Tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio degli anni Sessanta, in un momento storico di vivace mobilitazione politica, differenti educatori riconoscevano che l'azione di scolarizzazione non era in grado di generare un reale cambiamento delle condizioni di vita dei lavoratori che frequentavano la scuola e perseguivano, dunque, l'obiettivo di collegare impegno pedagogico e politico. Freire divenne, pertanto, l'autore di un metodo psico-sociale idoneo all'alfabetizzazione degli adulti, che, quindi, venivano trasformati celermente in persone coscientizzate rispetto al proprio contesto.

Gadotti (2002), nel continuare la sua riflessione sul messaggio di Freire, pone in rilievo come gli educatori degli adulti si avvicinavano sempre più al quotidiano dei ceti popolari e, progressivamente, si facevano coinvolgere dalle consuetudini di tali gruppi, in quanto si proponevano di non separare l'azione educativa dalla vita degli allievi, ma, muovendo da questa, di riflettere sul loro mondo alla ricerca di una maggiore consapevolezza dei loro problemi e delle possibili soluzioni.

Tuttavia, è proprio nella terza tappa epistemologica del metodo di Freire che Gadotti (2002) rintraccia degli elementi innovatori nel momento in cui sottolinea che "conoscere non è accumulare nozioni, informazioni o dati, bensì implica una varietà di attitudini, "sapere pensare" e non solo assimilare i contenuti scolastici del cosiddetto sapere universale. [...] La conoscenza porta, quindi, ad una trasformazione e ad un'azione sul mondo. Conosciamo per migliorare, conosciamo per trasformare" (5).

Per comprendere la metodologia di Freire occorre necessariamente far riferimento a tale idea, in virtù della quale la conoscenza non sarebbe solamente tecnica, né risulterebbe esser legata ad una manipolazione. Si tratterebbe, pertanto, di una conoscenza, quella di cui sopra, funzionale al cambiamento, a beneficio della trasformazione.

3. Il cambiamento: una categoria per ripensare le finalità dell'apprendimento e il curriculum dei CPIA

Alla luce di quanto disquisito precedentemente, il cambiamento dovrebbe rappresentare quel paradigma ideale in grado di promuovere un apprendimento significativo funzionale alle concrete istanze formative della

popolazione adulta, ma anche di sollecitare la classe docente e dirigente a ripensare l'offerta formativa per renderla più rispondente alle cangianti ed eterogenee richieste di una società globale dell'insoddisfazione e dell'incertezza che, tuttavia, rivendica prepotentemente di essere abitata da individui resilienti disposti ad apprendere per tutto l'arco della vita.

La categoria del cambiamento entra con disinvoltura in diverse definizioni conferite da differenti autorevoli autori al concetto di apprendimento. Per Crow e Crow, l'apprendimento implica un cambiamento e consente agli individui un adattamento personale e sociale (Crow e Crow, 1963 citato in Knowles, 1993, 13).

Per Burton, l'apprendimento implica un cambiamento nell'individuo, dovuto all'interazione fra quell'individuo e il suo ambiente, che soddisfa un bisogno e gli consente di rapportarsi più adeguatamente all'ambiente esterno (Burton, 1963, citato in Knowles, 1993, 13). Per Cronbach, l'apprendimento è indicato da un cambiamento nel comportamento come risultato dell'esperienza (Cronbach, 1963, citato in Knowles, 1993, 13). Harris e Schwahn sottolineano che l'apprendimento è essenzialmente un cambiamento dovuto all'esperienza (Harris e Schwahn, 1961, citato in Knowles, 1993, p. 13).

Gagné evidenzia come l'apprendimento sia un cambiamento durevole nel carattere e nella capacità dell'uomo, che non si può semplicemente ascrivere al processo di crescita (Gagné, 1965 citato in Knowles, 1993, 14). Hilgard e Bower mettono in evidenza come l'apprendimento corrisponda a quel processo per cui un'attività avrebbe origine o si modificherebbe attraverso la reazione all'incontro con una determinata situazione (Hilgard e Bower, 1966, citato in Knowles, 1993, 14).

Un cambiamento, quello sopra evidenziato, che investe anche il settore dell'istruzione e della formazione che, per un lungo periodo, non hanno "dialogato in modo sinergico".

Pertanto, come sostenuto da Sibilio "scuola e formazione devono essere in grado di collegarsi in modalità permanente con le diverse anime produttive e sociali del territorio in modo da stabilire progetti comuni per rispondere con azioni di anticipazione ai veloci mutamenti di una società in rapida trasformazione e generare adeguati programmi di riqualificazione e riconversione" (De Luca Picione, Madonia, 2017, 125-126).

Del resto, per debellare le disuguaglianze sociali e garantire una effettiva inclusione, occorre dover aggiornare costantemente le proprie competenze rispetto alla costante modificazione dei contesti e doversi rendere insostituibili rispetto alla propria professionalità (Loiodice, 2017).

In tale realtà tanto complessa quanto instabile, diviene essenziale acquisire e aggiornare durante tutto l'arco della vita quel patrimonio di competenze che si presenta maggiormente ampliato e duttile rispetto a quello che era richiesto per vivere e lavorare in passato. Muovendo da tale constatazione, l'istruzione e la formazione rivestono un ruolo primario nell'ambito di qualsiasi ponderata politica educativa di sviluppo della popolazione adulta. Come posto in evidenza da Sibilio, "il compito pedagogico dell'istruzione in collaborazione con la formazione è quello di dotare lo studente adulto di competenze sia di base che trasversali esperibili sempre e di fornirgli la strumentazione necessaria per affrontare il mercato caratterizzato da elementi di forte imprevedibilità" (De Luca Picione, Madonia, 2017, 134).

Per prevenire il fenomeno dello skills mismatch tra istruzione e domanda di lavoro e contrastare le differenti forme di analfabetismo della popolazione adulta, anche al fine di garantire l'innalzamento dei livelli d'istruzione, diviene essenziale riprogettare con cognizione di causa il curriculum dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti per renderlo funzionale all'emancipazione personale e allo sviluppo di una società contraddistinta da mutevoli istanze di competenze sempre più elevate.

In tal senso, un valido suggerimento potrebbe giungere dalle Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento, le quali invitano tutti i principali attori del sistema dell'Istruzione degli Adulti a stipulare appositi accordi per l'ampliamento dell'offerta formativa (così come sancito dall'art. 2, co. 5, del DPR n. 263 del 29 ottobre 2012).

I CPIA, in quanto unità formative e soggetto pubblico di riferimento per la creazione di una strategica rete territoriale per l'apprendimento permanente, potrebbero rivedere e ampliare il curriculum al fine di predisporre innovativi progetti integrati di istruzione e formazione che rappresentino il risultato di un'attenta analisi dei molteplici e concreti profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro.

L'indispensabile quanto proficuo raccordo con altre tipologie di percorsi di istruzione e formazione, dovrebbe tradursi nella progettazione di percorsi di formazione continua, di Istruzione e Formazione Professionale, in apprendistato, di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, di Istruzione Tecnica Superiore (MIUR, MEF, 2015).

Una revisione, quella sopra auspicata, che si configura come idonea soluzione all'inquietante crisi del modello lineare che definisce la transizione dalla scuola al lavoro, alla quale si aggiunge anche l'intenso processo di invecchiamento della popolazione, la cui età media passerà dagli attuali 44,7 a oltre 50 anni nel 2065 (Benedetti, 2018).

Un sinergico partenariato strategico, quello ipotizzato, che consentirebbe all'apprendimento per tutti e per tutto l'arco della vita di passare dallo stato ideale a quello fattuale, facendo in modo che un diritto sancito dalla Legge 92 del 2012 diventi veicolo di emancipazione e inclusione sociale.

4. Conclusioni

Nella progettazione del curriculum, tutti i professionisti che prestano servizio nei CPIA dovrebbero possedere una nitida consapevolezza dello scopo principale del processo di apprendimento degli adulti il quale, certamente, non può che corrispondere a quell'indispensabile cambiamento diretto verso l'appropriazione di quelle competenze chiave per l'apprendimento permanente, previste espressamente dalla Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018, la cui acquisizione consente un'effettiva inclusione sociale degli *stakeholder*.

Un cambiamento, quello di cui sopra, che si configura alla stregua di un "combustibile ideale" in grado di alimentare un fecondo miglioramento per il singolo e per la collettività. Cooperare sinergicamente, attraverso la costituzione di innovative reti territoriali per l'apprendimento permanente, per garantire l'innalzamento dei livelli d'istruzione, equivale a promuovere lo sviluppo della popolazione adulta che, dopo aver preso coscienza della propria condizione deficitaria, si emancipa dalla schiavitù delle differenti forme di analfabetismo che, allo stato attuale, non ledono solo un diritto soggettivo sancito costituzionalmente, ma anche lo sviluppo economico dell'intera nazione.

Da qui la classe docente afferente ad un qualsiasi CPIA all'avanguardia, dopo aver intercettato e consolidato i legami con il territorio, attraverso un'applicazione giudiziosa dell'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo (prevista dagli articoli 4, 5 e 6 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275), deve essere in grado di ripensare efficacemente il curriculum, facendo in modo che questo si discosti da quella "etichetta negativa", che lo concepirebbe come un mero ricettore passivo di disposizioni provenienti dall'alto, per accostarsi, invece, a quel "marchio positivo" che lo classifichi come soggetto pubblico di riferimento capace di intuire le metamorfosi del mercato del lavoro e del sistema produttivo.

Per quanto sopra premesso, si potrebbe asserire che il cambiamento migliorativo sta all'inedita offerta formativa proposta al variegato target di riferimento, esattamente quanto il CPIA sta al progresso della popolazione adulta, attraverso un'istruzione da concepirsi, al contempo, come occasione fruttuosa di tras-formazione.

Note

¹ G. Di Pinto, PhD in Scienze delle Relazioni Umane, conseguito presso l'Università degli Studi Aldo Moro di Bari; Docente e Figura di sistema preposta alla Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo in materia d'Istruzione degli Adulti presso il CPIA BAT "Gino Strada" di Andria. Email: giovanni.dipinto@posta.istruzione.it

Riferimenti bibliografici

- Benedetti, F. (a cura di) (2018). *Viaggio nell'Istruzione degli Adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa (INDIRE). Disponibile in: <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/05/Viaggio-istruzione-adulti-in-Italia.pdf> [14/02/ 2022].
- Calaprice, S. C. (2007). *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*. Bari: Edizioni Giuseppe Laterza.
- Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica. (2012, 18 Luglio). LEGGE 28 giugno 2012, n. 92 Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg> [14/02/ 2022].
- De Luca Picione, G. L., Madonia, E. (2017). *L'istruzione degli adulti nei CPIA in Campania. Rapporto preliminare del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo*. Napoli. Guida Editori.
- Gadotti, M. (2002). *Il messaggio di Paulo Freire. Dieci punti per una riflessione*. Disponibile in: https://www.clitt.it/contents/scienze_umane-files/pedagogia/60017_Messaggio_PauloFreire.pdf [14/02/ 2022].
- Knowles, M. S. (1993). *Quando l'adulto impara: Pedagogia e andragogia* (Prefazione di Bellamio Dante; Trad.; 6 ed). Franco Angeli. (Originariamente pubblicato nel 1970).
- Linee Guida, di cui all'art. 11, comma 10 del d.P.R. 29 ottobre 2012 n. 263 per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). Disponibile in: http://www.cpiavv.gov.it/wp-content/uploads/2016/09/2014_linee_guida_cpia.pdf, [14/02/ 2022].
- Loiodice, I. (2017). Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto. *Metis*, 1, 5-10.
- Mastrominico, G. (2019). *Anna Lorenzetto: storia di una rivoluzione silenziosa*. Disponibile in: <http://www.giuseppemastrominico.it/site/2019/11/20/anna-lorenzetto-storia-di-una-rivoluzione-silenziosa/> [14/02/ 2022].
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015, 8 giugno). Decreto 12 marzo 2015 Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg> [14/02/2022].
- Unione Nazionale per la Lotta all'Analfabetismo (2019). Atti della Giornata di Studi "Anna Lorenzetto. Una rivoluzione silenziosa". Disponibile in: https://www.unla.it/files/ugd/767e97_d9700d02391e4b7e9ec25fb4a10f3ca0.pdf [14/02/ 2022].

Il riconoscimento delle competenze acquisite in contesti di apprendimento non formali e informali: esperienze virtuose di validazione in Italia

Glenda Galeotti¹, Alessandra De Laurentis²

Keywords

Recognition of prior learning, Lifelong lifewide learning, Individuazione, Validazione e Certificazione delle Competenze (IVC).

Abstract³

L'attuale Programmazione Europea sembra individuare nello sviluppo di competenze dei cittadini una strategia chiave, non solo relativa all'accesso a tutti e in tutta l'Unione all'istruzione, alla formazione e all'apprendimento permanente, ma anche come via per conseguire la cosiddetta doppia transizione ecologica e digitale. In tale prospettiva, il riconoscimento degli apprendimenti comunque e ovunque acquisiti è da considerarsi un valido strumento a sostegno della qualificazione dei lavoratori, del rientro in formazione o nel mondo del lavoro, dell'integrazione sociale di coloro che si trovano in condizione di vulnerabilità. Muovendo da queste premesse, il contributo intende fornire un quadro di sintesi sul riconoscimento delle competenze apprese in contesti non formali e informali. L'analisi della normativa nazionale e una ricognizione di sperimentazioni ed esperienze consentono di restituire una visione d'insieme di quanto finora conseguito dai diversi attori territoriali su una questione che appare dirimente per il nostro Paese.

1. Lo sviluppo di competenze dei cittadini nella Programmazione Europea 2021-2027

La Programmazione Europea per il periodo 2021-2027 ribadisce la centralità dell'apprendimento permanente affinché i cittadini sviluppino capacità adeguate a vivere in un mondo in continua trasformazione, ma anche come strategia fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi che la stessa Unione si pone nel settennato (EC, 2022, 2020a). Se la doppia transizione ecologica e digitale chiede di modificare forme e modi in cui lavoriamo, impariamo, partecipiamo alla società e conduciamo la nostra vita quotidiana, la pandemia da Covid-19 ha accelerato alcuni di questi processi, evidenziandone anche l'impatto negativo su posti di lavoro e redditi. In questo scenario, lo sviluppo di competenze dei cittadini è considerata una strategia chiave non solo per sostenere l'inserimento e la permanenza in un mondo del lavoro soggetto a profondi mutamenti, ma anche per gestire le trasformazioni in corso e non soccombere a esse. Conseguentemente, gli investimenti per l'apprendimento permanente si collocano trasversalmente a tutta una serie di strategie europee fra le quali ricordiamo: European Digital Strategy (EC, 2020b, 2021a), Industrial and Small and Medium Enterprise Strategy (EC, 2020c), Recovery Plan for Europe (EC, 2021b), etc.

Tali investimenti sono inoltre oggetto dell'European New Skill Agenda (EC, 2020d), un piano quinquennale per sostenere lo sviluppo di capacità di individui e imprese, al fine di:

- rafforzare la competitività sostenibile come indicato nel European Green Deal (EC, 2019);
- garantire l'equità sociale dando attuazione al primo *European Pillar of Social Rights* «accesso all'istruzione, alla formazione e all'apprendimento permanente per tutti, ovunque nell'UE» (EU, 2017, 11);
- costruire la resilienza necessaria per reagire alle future crisi sulla base delle lezioni apprese durante la pandemia COVID-19.

L'Agenda prevede 12 azioni inquadrabili in quattro aree di intervento e orientate a raggiungere entro il 2025 una serie di obiettivi misurabili sulla base di indicatori. Fra questi citiamo: partecipazione alla formazione negli ultimi 12 mesi di almeno il 50% di adulti (25-64 anni); partecipazione alla formazione negli ultimi 12 mesi di almeno il 30% di adulti (25-64 anni) con bassa qualifica; partecipazione alla formazione del 20% di adulti (25-64 anni) disoccupati; 70% di persone (16-74 anni) in possesso di competenze digitali di base.

Ispirandosi all'*European Pillar of Social Rights* e coerentemente con la Programmazione Europea in atto, in Italia la Conferenza Unificata approva nel luglio del 2021 il *Piano Nazionale Strategico per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta*, definito dal lavoro del Tavolo Interistituzionale per l'Apprendimento Permanente (TIAP) e finalizzato a promuovere un approccio più strutturato alle politiche e interventi nel campo dell'educazione degli adulti. Di fatto, le alte percentuali di *low skilled*, abbandono scolastico, sottoccupazione, disoccupazione di lungo periodo e femminile (OECD, 2016; Mineo & Amendola, 2018), così come la scarsa partecipazione degli adulti alla formazione continua rendono lo sviluppo di competenze della popolazione adulta una priorità per il nostro Paese (EC, 2021c).

Appare evidente che per affrontare tali emergenze diventa necessario definire un quadro di riferimento a cui ricondursi per integrare le misure di intervento sviluppate nelle varie aree del Paese e aumentarne efficacia e impatto. In questo senso, il Piano rappresenta un primo tentativo di pensare alle politiche dell'istruzione e della formazione, occupazionali, economico-sociali e del lavoro in modo organico e con una visione pluriennale e interconnessa di iniziative, alleanze e sinergie fra Enti nazionali, regionali e locali. Alle priorità descritte nel documento vengono associate responsabilità e compiti precisi, relativi a obiettivi con un orizzonte temporale ben definito allo scopo di verificarne il raggiungimento.

Il Piano individua tre direttrici di intervento, ognuna delle quali si compone di linee di azione classificate come essenziali o opzionali. Fra queste l'azione essenziale dedicata alla valorizzazione e alla portabilità delle competenze - tramite quelli che vengono definiti processi di Individuazione e Validazione delle Competenze (IVC) - ha l'obiettivo di sostenere l'impegno già profuso da Regioni e altre organizzazioni pubbliche e private verso la definizione di riferimenti comuni per sostenere il sistema di apprendimento permanente e la certificazione delle competenze.

Viene inoltre ribadito come il riconoscimento delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali sia un valido strumento per le politiche di qualificazione dei lavoratori e dei cittadini in generale, in quanto sostiene gli itinerari di sviluppo personale, professionale e civico, incoraggiando le persone a continuare ad apprendere. In altre parole, ciò favorirebbe il rientro in formazione, l'adeguamento delle posizioni lavorative sulla base delle reali competenze possedute, con ricadute positive in termini di dinamicizzazione del mercato del lavoro, benessere degli individui, vitalità della società e delle sue economie. Un'effettiva implementazione necessita però dell'adeguamento dei sistemi di istruzione, formazione, orientamento e lavoro in una prospettiva integrata e più vicina alla realtà e ai bisogni delle persone.

2. Verso la definizione di sistemi per il riconoscimento delle competenze apprese nel non formale e informale

La terza direttrice di intervento del Piano Strategico Nazionale ribadisce la necessità della messa a regime dei processi di IVC, ormai definiti negli aspetti normativi e organizzativi, sebbene l'ultimo fondamentale tassello sia stato approvato solo nel 2021, con il decreto sull'interoperabilità degli Enti pubblici Titolari nell'ambito del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze (SNCC). Il quadro normativo nazionale, infatti, si compone di una serie di passaggi fondamentali avvenuti negli ultimi dieci anni, di seguito richiamati, che definiscono l'impalcatura essenziale per la creazione e implementazione di tale sistema.

La Legge 92/2012 *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*⁴ riconosce l'apprendimento permanente come diritto individuale e istituisce il SNCC, quale sistema integrato per il riconoscimento degli apprendimenti formali, non formali e informali, basato su tre pilastri: Riconoscimento delle competenze, Reti territoriali per l'apprendimento permanente e Dorsale Informativa Unica. Il SNCC passa infatti dalla realizzazione di due infrastrutture, non ancora effettivamente implementate, che consistono rispettivamente nella messa in rete a livello territoriale dei servizi di istruzione, formazione e lavoro e nell'interoperabilità delle banche dati centrali e locali esistenti.

Successivamente con il Decreto Legislativo 13/2013⁵ vengono stabiliti le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni, in particolare esplicitando gli standard minimi di processo, di attestazione e di sistema e fornendo la definizione dei principali costituenti dello stesso (come la definizione degli Enti pubblici Titolari e Titolati). Vengono inoltre definite le competenze oggetto dei servizi IVC in termini di «comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale e informale» (art. 2) e istituito il Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali. L'impianto disegnato con tale Decreto si avvarrà di successivi interventi del Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Con il Decreto del 30 Giugno 2015⁶ viene tracciato il quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, istituendo il Quadro Nazionale delle Qualificazioni Regionali. Con il Decreto dell'8 gennaio 2018⁷, il medesimo Ministero istituisce il Quadro Nazionale delle Qualificazioni (NQF), coerente con l'European Qualification Framework (EQF), rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze. In ultimo, il Decreto 5 gennaio 2021 *Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperabilità degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze*⁸ definisce gli aspetti tecnici riguardanti le funzioni degli enti titolari nell'ambito dei servizi di IVC, promulgato sempre dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali di concerto con quelli dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, della Pubblica Amministrazione, dell'Economia e delle Finanze, dello Sviluppo Economico.

Alla luce del breve *excursus* sulla normativa di riferimento è possibile affermare che il sistema così delineato prevede il riconoscimento degli apprendimenti al termine di un percorso di studi formale, ma anche dell'*insieme* di quelli avvenuti in contesti formali, non formali ed informali grazie a appositi servizi finalizzati a tale scopo.

Complessivamente, il SNCC sarà gestito dagli Enti pubblici titolari (Ministeri con competenza sul lavoro, istruzione, inclusione, sviluppo economico, Regioni e Province autonome), ognuno dei quali è responsabile della regolamentazione dei servizi di IVC, del proprio repertorio di qualificazioni e dovrà garantire la comunicazione fra i sistemi di registrazione delle informazioni e delle attestazioni rilasciate agli utenti, anche da altri Enti Titolari e raccolti nel Fascicolo Elettronico del lavoratore. Ciascun Ente Titolare può stabilire se le competenze validate o certificate possono essere utilizzate come crediti formativi, riconosciute presso un altro ente titolare o spese direttamente nel mondo del lavoro. I livelli essenziali delle prestazioni (il set minimo di servizi) che un ente titolare dovrebbe garantire prevedono servizi di accoglienza e informazione, individuazione e validazione delle competenze e certificazione delle competenze, come disciplinato dal D. Lgs 13/13.

Il SNCC prevede anche enti erogatori dei servizi IVC denominati Enti Titolati, ovvero soggetti pubblici o privati autorizzati o accreditati dagli Enti Titolari a erogare in tutto o in parte i servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze. Gli Enti Titolati possono essere scuole, università, enti per servizi del lavoro come i Centri per l'impiego, enti per l'orientamento, enti di formazione, etc.

A titolo esemplificativo illustriamo di seguito i servizi IVC delineati della Regione Toscana che - insieme a Piemonte, Emilia Romagna, Lombardia, etc. - già da qualche anno ha sperimentato e attivato procedure di validazione delle competenze, anche del non formale e informale (Perulli, 2019). Da ormai un ventennio, inoltre, la Toscana dedica significativi sforzi alla costruzione del sistema per l'apprendimento permanente integrato a livello territoriale, con l'approvazione della Legge Regionale 32/2002 che per certi versi anticipa ciò che la Legge Nazionale 92/2012 definisce "Reti territoriali per l'apprendimento permanente", quale elemento portante dei sistemi di certificazione degli apprendimenti formali, non formali e informali. Assieme alla LR 32/2002, lo sviluppo di tale sistema integrato è definito da due normative regionali:

- *Regolamento di esecuzione della L.R. 26.7.2002, n. 32* (d.p.g. r. 47/R/2003) e successive modifiche¹⁰;
- *Disciplinare per l'attuazione del sistema regionale delle competenze* (D.P.G.R. 988) approvato nel 2019¹¹ e modificato nel 2021¹².

In linea generale, l'intento complessivo dell'impianto regionale sembra essere di definire responsabilità e competenze dei diversi interlocutori istituzionali al fine di garantire, da un lato, un'offerta formativa adeguata e di qualità dall'infanzia all'età adulta costruendo un sistema di servizi, dall'altro, la valorizzazione e messa in trasparenza delle competenze comunque e ovunque acquisite dai cittadini in linea con le disposizioni nazionali in materia. Su quest'ultimo punto, i servizi IVC regionali sono articolati in tre macro-aree:

1. *Individuazione e validazione delle competenze* per il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti in contesti non-formali, informali e formali. Il servizio è erogato dai Centri per l'impiego, gestiti dall'Agenzia Regionale Toscana per l'Impiego (ARTI), unico ente Titolato in Regione Toscana. Essi si riferiscono a standard professionali come quelli forniti dal Repertorio Regionale delle Figure professionali (RRFP).
2. *Dichiarazione degli apprendimenti* per il riconoscimento di singole conoscenze e capacità acquisite in percorsi di formazione professionale progettati secondo gli standard regionali del RRFP. La Dichiarazione è a carico degli enti di formazione accreditati presso la Regione.
3. *Certificazione delle competenze* per l'accertamento finalizzato al rilascio di un "certificato" relativo alle competenze possedute e acquisite in contesti formali o anche non formali e informali e validate tramite i servizi di "individuazione e validazione". L'accertamento delle competenze è a carico dell'organismo formativo accreditato oppure della Regione Toscana, qualora non vi siano percorsi formativi volti al rilascio dell'attestato di qualifica o certificato di competenze in questione.

Da sottolineare, inoltre, che ad oggi il servizio di individuazione e validazione delle competenze acquisiti nel non-formale e nell'informale e la certificazione in esito non è fruibile da tutti i cittadini, ma è ancora in una fase di sperimentazione su gruppi target prioritari, individuati in funzione della priorità poste a livello nazionale e regionale.

Questa fase di messa a regime, che si concluderà nel dicembre 2022, ha lo scopo di testare la tenuta dei servizi, la loro sostenibilità e al contempo perfezionare metodologie e strumenti utilizzati. Ciò che è stato delineato dalle normative, infatti, dovrà trovare un'applicazione concreta in realtà e contesti altamente diversificati, più o meno pronti ad accogliere procedure complesse. Come ribadito anche nel Piano Strategico Nazionale, infatti, la costruzione del Sistema passa non solo dal potenziamento dei servizi IVC esistenti e dall'ampliamento dell'accesso a target differenziati, ma anche dalla tempestiva attivazione di sperimentazioni nei territori ancora sprovvisti di infrastrutture e procedure che costituiscono le fondamenta di questa tipologia di servizi.

3. Riconoscimento delle competenze acquisite nel non formale e informale: ricerche ed esperienza in Italia

L'interesse crescente verso il riconoscimento degli apprendimenti comunque e ovunque acquisiti è testimoniato da una serie di esperienze e ricerche sul territorio realizzate in Italia, quali occasioni per testare e modellizzare dispositivi atti all'emersione e alla messa in trasparenza delle competenze. Una prima rassegna di tali sperimentazioni è presentata nel sito Vali.Co. (<https://valico.inapp.org>) promosso dall'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP)

In questo scritto, in particolare, vengono presentate due ricerche e due esperienze di individuazione e validazione che inquadrano alcune delle principali questioni connesse ai processi di riconoscimento, quali:

- la problematicità di una suddivisione e categorizzazione “della/e competenza/e” e relativa costruzione di standard per un loro riconoscimento;
- la definizione di procedure ad hoc per l'intercettazione dei bisogni specifici relativi ai gruppi target indicati come prioritari dalla normativa nazionale ed europea;
- il valore orientativo e l'importanza dell'accompagnamento e guida nei processi in oggetto.

Ciascuno dei casi di seguito illustrati, apporta un significativo contributo allo sviluppo della riflessione sulla materia e alla costruzione di un quadro di riferimento, via via più condiviso, sui processi formali di valutazione delle competenze.

Tutti i casi di seguito illustrati, inoltre, assumo come finalità condivisa il tentativo di fornire risposte adeguate al bisogno di miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro delle persone, di definire itinerari - collegati ai processi di individuazione e/o di validazione - che facilitino il rientro o la prosecuzione più efficace e consapevole di percorsi di formazione continua in un'ottica di apprendimento permanente.

Fra le esperienze da segnalare nel panorama italiano troviamo la ricerca condotta dall'Università degli Studi di Roma Tre in collaborazione con il Forum Nazionale del Terzo Settore (Di Rienzo, 2020, 2018a, 2018b). L'obiettivo dello studio è stato individuare le competenze strategiche messe in campo da quadri e dirigenti del Forum Nazionale e comprendere quali fossero le modalità più consone per valorizzarle e validarle. L'adozione della ricerca-azione come metodologia di riferimento ha consentito di coinvolgere attivamente i destinatari dello studio sostenendone il ruolo di agenti promotori del cambiamento nell'organizzazione stessa. In breve, si è trattato dell'attivazione di percorsi di accompagnamento e orientamento alla procedura di IVC secondo quanto previsto dalle indicazioni europee in materia e attraverso l'utilizzo di strumenti riconducibili al metodo del bilancio di competenze e a quello autobiografico al fine di valorizzare la specificità dell'esperienza di ciascun partecipante. La sperimentazione ha evidenziato il contributo fondamentale delle attività educative funzionali ad accompagnare e orientare i partecipanti sulla procedura in oggetto, quali dimensioni determinanti per aumentare il numero dei percorsi di IVC portati a conclusione. La ricerca inoltre ha rilevato che le competenze strategiche dei dirigenti del Forum Nazionale del Terzo Settore sia prevalentemente di natura non cognitiva. Ne è conseguito che riconoscere e validare questa tipologia di competenze comporta affrontare alcune criticità collegate al processo di validazione, così come la necessaria trasformazione culturale dell'idea di formazione prevalentemente centrata sugli aspetti disciplinari e di contenuto.

Una seconda esperienza di rilievo è l'attività condotta dal Centro per l'Apprendimento Permanente (CAP) dell'Università degli Studi di Bari che offre una serie di servizi rivolti agli studenti universitari e diretti a sostenere i loro percorsi di apprendimento permanente¹³. Fra questi si annovera anche il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti formali e non formali di studenti stranieri acquisiti nei loro Paesi di origine (Scardigno, 2019a, 2019b, 2018). Avviato nel 2015 come sperimentazione rivolta a giovani rifugiati e richiedenti asilo, il servizio è ora aperto a tutti gli studenti UE e non UE. In generale, la finalità della proposta è fornire risposte adeguate

al bisogno di giustizia sociale diffuso nelle nostre società affrontando gli ostacoli che impediscono l'accesso alle opportunità formative di chi è in condizione di svantaggio e puntando, al contempo, sulla responsabilizzazione di tutti gli attori in gioco. In termini operativi, il CAP fornisce servizi di informazione e orientamento; valutazione delle soft skills; conversione in crediti accademici dell'apprendimento on the job acquisito informalmente; accreditamento di studi e qualifiche professionali precedenti (anche nei casi in cui la documentazione originale non sia disponibile) secondo il quadro regionale e nazionale. Al centro dell'intero processo si colloca la storia di vita dell'utente, accompagnato e guidato in una valutazione auto ed etero-diretta delle proprie abilità, competenze e motivazioni, al fine di valorizzare le risorse possedute per migliorare le possibilità di occupazione e inserimento sociale. Un ulteriore elemento caratterizzante tale esperienza è l'aver interconnesso efficacemente sistemi diversi, quali quello universitario con il coinvolgimento di ricercatori afferenti a varie aree disciplinari e quello della Formazione Professionale della Regione Puglia, che insieme hanno lavorato alla costruzione e all'implementazione del sistema regionale di validazione e certificazione delle competenze, nonché alla definizione di un protocollo operativo e una metodologia di lavoro per l'erogazione del servizio.

Tra il 2015 e il 2017, il Centro Servizi Volontariato Toscana (Cesvot)¹⁴ ha condotto sperimentazione sul riconoscimento delle competenze dei volontari del terzo settore da cui è stato avviato un servizio attivo ancora oggi. L'oggetto di tale sperimentazione sono le competenze trasversali sviluppate con l'attività di volontariato organizzato o partecipando a percorsi di educazione non formali ad esse collegati (es. competenze relazionali, comunicative e di azione dello stesso volontario). La messa in trasparenza avviene attraverso un metodo denominato Riconoscimento delle Competenze del Volontario (Ri.Co.V.), che si sviluppa in sette fasi durante le quali si viene accompagnati a esplicitare le competenze acquisite e a conclusione del quale viene rilasciato un attestato denominato "Scheda di Sintesi delle Competenze del Volontario". Il servizio è rivolto a volontari almeno da sei mesi operanti in enti del terzo settore iscritti ai registri del volontariato con sede in Toscana. Il servizio di riconoscimento è condotto da una specifica Commissione istituita da referenti Cesvot e un esperto del metodo Ri.Co.V.

L'ultima sperimentazione che segnaliamo è stata realizzata dal progetto "Competenze Migranti in Toscana" COMMIT¹⁵, conclusosi nel dicembre 2021 e realizzato dalla Regione Toscana in partenariato con: Anci Toscana, Agenzia Regionale Toscana per l'Impiego (ARTI), Consorzio Metropoli onlus, Formazione Innovazione Lavoro srl, Servizi Lavoro Società consortile, Fondazione Solidarietà Caritas. L'obiettivo del progetto è sostenere la crescita professionale di persone provenienti da Paesi terzi, per incoraggiarne la loro transizione in uscita dal sistema di accoglienza attraverso la valorizzazione delle competenze e la loro presenza all'intero tessuto produttivo locale. In particolare il progetto ha lavorato su:

- riconoscimento di titoli di studio, messa in trasparenza, individuazione e validazione delle competenze per migliorare il matching tra domanda e offerta di lavoro;
- individuazione di competenze professionali, standard occupazionali e job description specifici di/per i migranti;
- stipula di accordi per l'inserimento dei migranti in reti professionali e di impresa.

Il gruppo target era costituito da persone titolari di permesso di soggiorno o richiedenti protezione internazionale prima del 4 ottobre 2018, aventi esperienze lavorative significative e in possesso di una conoscenza a livello A2 della lingua italiana. Complessivamente tale progetto ha consentito di intervenire su un doppio livello: quello della messa in rete di servizi esistenti e quello della sperimentazione di modelli d'azione innovativi per il riconoscimento delle competenze funzionali all'inserimento lavorativo e l'integrazione sociale. Gli stranieri non comunitari coinvolti in progetti finanziati dal FAMI rappresentano uno dei target oggetto della messa a regime dei servizi di IVC promosse dalla Regione Toscana fino al 31 dicembre 2022.

4. Elementi strategici per i sistemi nazionale e regionali di riconoscimento delle competenze

Il riconoscimento degli apprendimenti pregressi è sicuramente da annoverarsi fra le misure atte a migliorare occupabilità, mobilità, apprendimento permanente, inclusione sociale e autostima dei cittadini, sostenendone l'acquisizione di qualifiche formali che corrispondano alle conoscenze e abilità effettivamente possedute. Tale misura rientra nella strategia più ampia perseguita dalla New European Skills Agenda e sancita con il primo Pilastro Europeo dei diritti sociali.

Come evidenziato dal *European Skills Index*, elaborato da CEDEFOP (2019) per misurare lo stato di salute dei sistemi di competenze dei Paesi Europei in attuazione della suddetta Agenda Europea, il nostro Paese registra forti ritardi nell'attuazione di queste strategie di sviluppo, posizionandosi agli ultimi posti per capacità di sviluppo di competenze e matching di competenze (quintultimo posto), attivazione di competenze (ultimo posto) (CEDEFOP, 2022).

Nonostante l'Italia fatica a stare al passo degli altri Paesi, la strada disegnata e perseguita a livello europeo anche sul riconoscimento degli apprendimenti del non formale e dell'informale presenta molte potenzialità, *in primis* per i cittadini e il miglioramento dell'accesso alla formazione continua. L'urgenza di dotare le persone degli strumenti necessari per affrontare un mondo in continuo mutamento, si scontra infatti con ritardi, esperienze frammentate sul territorio nazionale e livelli diversi di sviluppo dei servizi associati al riconoscimento degli apprendimenti pregressi, benché come qui illustrato la cornice normativa nazionale sia già chiaramente definita. Le esperienze presentate mostrano, infatti, come il riconoscimento delle competenze possedute sia una questione complessa, tanto sul piano teorico, quanto su quello organizzativo e operativo. Tale processo non può che prendere avvio dall'individuazione di una definizione condivisa di "competenza" e, in seconda battuta, da quella delle procedure più adeguate alla sua emersione, valutazione ed eventuale attestazione/certificazione. Eppure, già tale iter genera divergenze di vedute che rischiano di costituirsi come veri e propri impedimenti, poiché chiamano in causa una pluralità di piani e di attori, ognuno dei quali portatori di proprie specificità e funzioni.

Dal punto di vista organizzativo, infatti, la numerosità degli enti coinvolti e soprattutto il disallineamento di intenti/interessi rischiano di costituire veri e propri ostacoli alla costruzione di un sistema di riconoscimento e validazione degli apprendimenti acquisiti in contesti formali, non formali e informali. Partendo dal presupposto che un sistema di tale portata è tanto più sostenibile quanto più condiviso, è evidente il bisogno di convergere verso una strategia comune per accelerare i processi in atto. In altre parole, l'implementazione dei sistemi su base nazionale e regionale mostra due sostanziali criticità. La prima riguarda i livelli diversi di attuazione nelle diverse Regioni italiane alcune delle quali allo stadio iniziale di formulazione strategica, con la formulazione del quadro normativo di riferimento e altre ancora già in fase di messa a regime del sistema a seguito delle sperimentazioni di approcci, metodologie e dispositivi (Perulli, 2021).

La seconda, invece, si evince dalle implementazioni più avanzate del Piemonte, Toscana, Lombardia, Umbria, etc., dove alcuni snodi problematici sono rintracciabili nelle capacità degli enti titolari di dialogare e integrarsi fra loro, seppur nel rispetto delle specifiche competenze e responsabilità, all'interno del medesimo sistema, soprattutto per il riconoscimento da parte delle organizzazioni che operano nell'educazione formale degli apprendimenti conseguiti in contesti non formali e informali.

A questa necessità di lavoro in rete delle tipologie di servizi in essere e afferenti, possibile solo grazie alla disponibilità e capacità di collaborazione fra tutti gli enti e organizzazioni coinvolte, ma anche di coordinamento e gestione di quelli titolari e una forte responsabilizzazione di tutti gli altri soggetti coinvolti.

La breve analisi, presentata in questo scritto, riguardante pratiche e sperimentazioni di dispositivi, procedure e strumenti ha evidenziato alcuni punti di attenzione fra i quali la dimensione delle capacità di gestione e col-

laborazione espresse dagli enti titolari e titolati che appare dirimente per una valutazione complessiva dello stato di avanzamento dei sistemi su base regionale e nazionale.

Un ulteriore elemento di interesse è il superamento di una visione meramente procedurale dell'IVC, soprattutto se finalizzato a favorire il rientro in formazione o nel mercato del lavoro, l'inclusione sociale, etc. In questi casi il procedimento dovrebbe essere integrato con l'investimento in formazione, intesa anche come accompagnamento e orientamento formativo, quale strategia che migliora l'efficacia delle azioni messe in campo.

Il richiamo, inoltre, alla necessità di includere anche le competenze trasversali, chiave e cittadinanza sarà un aspetto sempre più centrale nel prossimo futuro, come si evince dalle recenti riflessioni europee.

Quanto brevemente esposto, infine, conduce a nostro avviso alla necessità fondamentale di formare professionisti qualificati e capaci di gestire la complessità dei sistemi che si stanno delineando e operare a tutti i loro livelli. È infatti sull'adeguata preparazione di tali professionisti che si fonda la credibilità e l'efficacia dei servizi stessi. Per tale ragione, sarebbe utile una riflessione a livello nazionale, e non solo regionale, sui percorsi di formazione e di aggiornamento delle figure professionali chiamate a operare sui territori per presidiare le funzioni minime individuate dalla normativa, integrare la propria azione professionale con quella di altri operatori, al fine di predisporre opportuni e adeguati itinerari di accesso dei cittadini ai servizi di riconoscimento e più in generale di sviluppo delle competenze.

Note

¹ Glenda Galeotti, PhD, è Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

² Alessandra De Laurentis, Dottoressa magistrale in Scienze dell'educazione degli adulti, formazione continua e Scienze pedagogiche, Università degli Studi di Firenze. Attualmente collabora con Intellera Consulting.

³ Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle due Autrici. Ai fini dell'attribuzione delle authorship Glenda Galeotti ha curato i paragrafi 1 e 4; Alessandra De Laurentis i paragrafi 2 e 3.

⁴ 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).

⁵ Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*. (13G00043) (GU Serie Generale n.39 del 15-02-2013).

⁶ Decreto 30 giugno 2015, *Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n.13*. (15A05469) (GU Serie Generale n.166 del 20-07-2015).

⁷ Decreto 8 gennaio 2018, *Istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze di cui al decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13*. (18A00411) (GU Serie Generale n.20 del 25-01-2018).

⁸ Decreto 5 gennaio 2021, *Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperabilità degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze*. (21A00166) (GU Serie Generale n.13 del 18-01-2021).

⁹ Legge Regionale 26 luglio 2002, n. 32, *Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro*. Bollettino Ufficiale n. 23, parte prima, del 5 agosto 2002.

¹⁰ Regolamento 8 agosto 2003, n. 47/R, *Regolamento di esecuzione della L.R. 26.7.2002, n. 32*. Bollettino Ufficiale n. 37, parte prima, del 18 agosto 2003.

¹² Deliberaz. G.R. Toscana 29/07/2019, N. 988, *Approvazione del “Disciplinare per l’attuazione del Sistema Regionale delle Competenze” previsto dal Regolamento di esecuzione della L.R. 32/2002*. B.U.R. Toscana Suppl. 07/08/2019, n. 129

¹² Deliberaz. G.R. Toscana 11/01/2021, N. 5, Dgr n. 988/19, *Disciplinare per l’attuazione del sistema regionale delle competenze previsto dal Regolamento di esecuzione della L.R. 32/2002*. Modifica. B.U.R. Toscana Suppl. 20/01/2021, n. 10.

¹³ Centro per l’Apprendimento Permanente (C.A.P) dell’Università di Bari <https://www.uniba.it/centri/cap#:~:text=Il%20C.A.P.,in%20contesti%20formali%20ed%20informali>.

Riferimenti bibliografici

- CEDEFOP (2022). *European skills index*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/european-skills-index> [30.04.2022].
- CEDEFOP (2019). *2018 European skills index*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series, No 111.
- Di Rienzo, P. (2020). Making Informal Adult Learning Visible. The Recognition of the Third Sector Professionals’ Key Competences. *Education Sciences*, 10, 228.
- Di Rienzo, P. (2018a). Competenze per una democrazia diffusa e sostenibile. Il riconoscimento e la validazione delle competenze strategiche nel Forum Nazionale del Terzo Settore. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(32), pp. 1-18.
- Di Rienzo, P. (2018b). The third sector and new frontiers of work. The role of strategic skills. *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 3, pp. 6-13.
- European Commission (2022). *Towards a green, digital and resilient economy: our European Growth Model* (COM(2022) 83 final). Disponibile in: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/economy-finance/com_2022_83_1_en_act_part1_v5_0.pdf [30.04.2022].
- European Commission (2021a). *2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade* (COM/2021/118 final). Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0118> [30.04.2022].
- European Commission (2021b). *The EU’s 2021-2027 long-term budget and NextGenerationEU*. Disponibile in: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d3e77637-a963-11eb-9585-01aa75ed71a1/language-it> [30.04.2022].
- European Commission (2021c). *Education and Training Monitor 2021* <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/chapters/chapter2.html#ch2-5> [30.04.2022]
- European Commission (2020a). *Youth Employment Support: a Bridge to Jobs for the Next Generation* (COM(2020) 276 final). Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52020DC0276> [30.04.2022].
- European Commission (2020b). *Shaping Europe’s Digital Future*. Disponibile in: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/communication-shaping-europes-digital-future-feb2020_en_4.pdf [30.04.2022].
- European Commission (2020c). *An SME Strategy for a sustainable and digital Europe*. Disponibile in: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/communication-sme-strategy-march-2020_en.pdf [30.04.2022].
- European Commission (2020d). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* (COM/2020/274 final). Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=COM:2020:274:FIN> [30.04.2022].
- European Commission (2019). *The European Green Deal* (COM(2019) 640 final). Disponibile in: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0002.02/DOC_1&format=PDF [30.04.2022].
- European Union (2017). *European Pillar of Social Rights*. Disponibile in: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf [30.04.2022].
- Mineo, S., Amendola, M. (a cura di, 2018). *I low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale*. Roma: Inapp.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2021). *Piano Nazionale Strategico per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta*. Disponibile in: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/Piano-adulti-versione-def.pdf> [30.04.2022].
- Oecd (2016). *The Survey of Adult Skills: Reader’s Companion*. Paris: OECD.
- Perulli, P. (2021). *Ricerca/azione su modalita innovative di certificazione delle competenze dei cittadini di Paesi terzi*. https://ancitoscana.it/images/progetti/savoirfaire/SavoirFaire_Ricerca_certificazione_competenze.pdf [30.04.2022].

- Perulli, P. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Italy*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Italy.pdf [30.04.2022].
- Scardigno, F. (2019a). The Cultural Integration of Young Refugees: an Experience Within the Italian Academic Context. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(3), pp. 283-303.
- Scardigno, F. (2019b). Promoting Lifelong Learning for Migrants and Refugees: Certification and accreditation of skills acquired in formal and informal contexts, in *euken Studies – Journal of ULLL*, Vol 3 No 01, pp. 93-97.
- Scardigno, F. (2018). Recognition of the cultural capital of young Refugees: the CAP (Centre for LifeLong Learning) as an Academic Experience of Inclusion in Italy. In M. Pisani, Basarab T., Bello B.G., Laine S., *Between insecurity and hope. Reflections on youth work with young refugees*, Council of Europe publishing, pp. 101-112.

Partecipazione al lifelong learning: un approccio interdisciplinare

Andrea Cegolon¹

Keywords

Lifelong learning, Adulti,
Istituzioni formative,
Politiche formative

Abstract

Il periodo storico nel quale viviamo, caratterizzato da grandi cambiamenti sociali, economici, politici e culturali, richiede un costante aggiornamento del capitale umano degli individui in tutti i settori della società. Per questa ragione la valorizzazione del lifelong learning rappresenta un obiettivo con cui si deve fare i conti. Ciononostante, in Italia la partecipazione ad attività formative da parte di soggetti con più di 25 anni registra ancora standard modesti. Questo articolo s'interroga sulle ragioni che inducono gli adulti a frequentare i corsi di formazione. Per rispondere a questo quesito viene offerta una panoramica integrata dei principali fattori che spingono gli adulti ad intraprendere attività di apprendimento permanente. Metodologicamente è stato privilegiato l'approccio interdisciplinare. Attingendo dalla letteratura internazionale, lo scopo è stata l'elaborazione di un modello teorico integrato capace di ricondurre ad unità la molteplicità delle conoscenze nelle diverse discipline in tema di lifelong learning.

1. Introduzione

Alcuni grossi rivolgimenti sociali, economici, politici e culturali stanno modificando radicalmente le nostre società: l'ampliamento delle relazioni di scambio economico e sociale (globalizzazione), il progressivo invecchiamento della popolazione, l'impatto delle tecnologie digitali nel mercato del lavoro, forme alternative di comunicazione e, non da ultimo, l'intensificarsi di networking con nuove mobilità (Costa, 2016). Fronteggiare questi cambiamenti, per una categoria di individui, gli adulti, impone l'esigenza dell'apprendimento permanente nell'arco della loro vita. Tuttavia in Italia la partecipazione ad attività formative da parte di soggetti con più di 25 anni registra standard modesti. Secondo le stime più recenti fornite dall'indagine sulla forza lavoro dell'Unione Europea (LFS) la percentuale di adulti italiani tra i 25 e 64 anni d'età che nel 2020 ha seguito corsi o programmi di formazione formale o non-formale è stata del 7,2%, inferiore al dato medio europeo, pari al 9,2% (Eurostat, 2021a); ma, soprattutto, ben al di sotto del valore di benchmark, del 15%, fissato nel 2009 come obiettivo da raggiungere entro il 2020 all'interno della Strategia Europa 2020.

Visti i bassi livelli, è lecito chiedersi quali siano le ragioni che inducono gli adulti a frequentare i corsi di formazione. In questo articolo si offrirà una panoramica integrata dei principali fattori che spingono gli adulti ad intraprendere attività formative, con un approccio interdisciplinare attingendo dalla letteratura internazionale. Saranno presi in considerazione prevalentemente i corsi di formazione formali e non formali, perché i dati empirici di riferimento forniti dall'indagine sulla forza lavoro dell'Unione Europea (LFS) attengono a questi ambiti.

2. Le differenze tra adulti

Da un punto di vista individuale, varie sono le ragioni alla base della scelta di partecipare ad attività di formazione da parte di soggetti adulti. Molta attenzione in campo accademico è stata dedicata al ruolo della motivazione (tra gli altri, Beck, 2004; Rogers & Horrocks, 2010; Ryan & Deci, 2000).

Secondo Boshier (1991) e Knowles et al. (2011) ci sono motivazioni sia esterne (ad esempio la ricerca di un lavoro migliore, promozioni di carriera, aumenti salariali, ecc.) sia interne (il desiderio di una maggiore soddisfa-

zione sul lavoro, autostima, qualità della vita, ecc.). Per Knowles et al. (2011) le motivazioni più potenti sono le pressioni interne che però sono difficili da riconoscere (Schunk et al., 2008). Ad esempio, quelle *sociali* sono le motivazioni che generano il desiderio interiore di apprendere: alcuni studenti adulti si uniscono alle classi per incontrare persone nuove, forse a causa del loro senso di isolamento e solitudine. Altri, invece, sono motivati ad imparare perché amano l'attività intellettuale, l'acquisizione di nuove conoscenze e abilità.

La motivazione è anche fortemente legata ad altri attributi individuali come la fiducia in sé stessi, l'autoefficacia e l'attitudine verso l'apprendimento. La tradizione psicologica motivazionale della teoria aspettativa-valore, ad esempio, sviluppata da psicologi come Vroom (1964), spiega che le persone hanno bisogno di riconoscere il valore di un'attività specifica per due ordini di considerazioni: essere motivati a intraprenderla e trovare assicurazione che i loro sforzi produrranno benefici per loro. In tal senso, secondo Porter (2005), vi sarebbe anche un discorso di padronanza, nel senso che è più probabile che gli adulti partecipino alla formazione se sentono di avere un'alta probabilità di padroneggiare il materiale insegnato. Per Fishbein e Ajzen (1980), anche un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento è essenziale per sviluppare l'intenzione di partecipare a corsi di formazione. Da una prospettiva maslowiana, infine, si può argomentare che l'intenzione di partecipare alle attività di apprendimento permanente non si svilupperà fino a quando i bisogni primari non siano stati soddisfatti (Maslow, 1943).

Pedagogisti e psicologi si concentrano prevalentemente sui tratti personali che possono incidere sulla scelta degli adulti di partecipare o meno alla formazione, anche se la ricerca pedagogica è rivolta pure alla costruzione di ambienti di apprendimento. Di contro, sociologi ed economisti si focalizzano sull'analisi dei fattori socio-economico o socio-demografici, come età, livello di istruzione, occupazione, ecc. Sulla base di questo secondo approccio, si osserva che i livelli di partecipazione ad attività formative tendono ad essere più elevati tra i soggetti più giovani, più scolarizzati e già inseriti nel mondo del lavoro. Vale quello che in letteratura viene definito "Matthew effect" (Merton, 1968), in virtù del quale la partecipazione alla formazione sarebbe una questione di vantaggio cumulativo. In altre parole coloro che partono da posizioni di vantaggio accumulano nel tempo ulteriore vantaggio, mentre coloro che partono con un handicap iniziale aggravano il loro ritardo nel tempo (O'Rand, 1996). Per questa ragione, ad esempio, gli adulti più anziani tendono ad essere meno coinvolti nei corsi di formazione perché rimarrebbero loro pochi anni in cui recuperare i costi monetari e non pecuniari (sforzo e tempo) richiesti dall'investimento (Jenkins, 2006). Al tempo stesso, i soggetti più istruiti (i laureati) hanno più facilità nel perfezionare e/o integrare le proprie competenze attraverso ulteriore formazione, potendo contare su maggiori canali di accesso e perché già allenati all'apprendimento (Grek, 2009). I lavoratori, inoltre, parteciperanno di più perché potrebbero essere impiegati in un'azienda che organizza regolarmente corsi di formazione continua per i suoi dipendenti o incentiva, finanziandola, la formazione dei lavoratori anche al di fuori dell'orario di lavoro (Kyndt & Baert, 2013). Anche i disoccupati potrebbero, comunque, trarre vantaggio dalla partecipazione a programmi di formazione; ma mentre per questi ultimi i benefici sono dilazionati nel tempo, i costi devono essere sostenuti nel presente. Questa situazione può generare, dunque, un circolo vizioso, crescerebbe cioè lo svantaggio iniziale di persone vulnerabili, come ad esempio gli adulti più anziani, persone meno istruite o i disoccupati.

3. Il ruolo delle istituzioni formative

Sebbene la scelta di iscriversi ad un corso di formazione dipenda per buona parte da ragioni personali determinate da valori, priorità, aspirazioni, attitudini ecc. sarebbe, però, troppo semplicistico addebitarne la mancata frequenza solo alla carenza di motivazione personale o ad un background socio-economico svantaggiato. Infatti, la partecipazione può avere luogo solo se si incrociano domanda di formazione ed offerta

formativa in un certo territorio e in un determinato arco temporale. Detto altrimenti, l'attrazione esercitata dalle istituzioni formative per attività di apprendimento si fonda sulla preventiva esplorazione del bacino di utenza di riferimento e sull'analisi dei fabbisogni della popolazione, come ben spiegato da Schuetze e Slowey (2002). Un cambio di strategia registrato negli ultimi tempi è dovuto anche alla pandemia da Covid-19. L'offerta tradizionale ha tipicamente questi tratti: corsi in presenza in un campus, orari prestabiliti, curriculum altamente strutturato, scarsa autonomia nell'organizzazione del personale processo di apprendimento, poca sensibilità a rispettare tempi ed inclinazioni dei soggetti. È un tipo di offerta funzionale soprattutto a servire i bisogni di giovani studenti, ancora impegnati nel ciclo iniziale di istruzione. I corsi di formazione per gli adulti, invece, in quanto *self-direct learners* (Knowles, 1975), per essere attraenti devono privilegiare i principi cardine dell'autonomia e della flessibilità, prevedendo programmi più brevi più facilmente gestibili per studenti lavoratori che dispongono di meno tempo, scadenze inderogabili e precisi impegni verso i datori di lavoro. Un altro fattore decisivo sono i costi dei corsi talché la partecipazione è direttamente proporzionale ai rimborsi di cui si fanno carico i datori di lavoro (ad esempio, tasse di registrazione, tasse scolastiche, libri, viaggi...). Oltre ai costi diretti, naturalmente, pesano pure, soprattutto in soggetti meno abbienti, i costi opportunità, cioè i mancati guadagni derivanti dalla riduzione delle ore lavorate per frequentare un corso di formazione. Anche la sede fisica dei corsi (location, raggiungibilità, ambiente, servizi offerti, ecc.) influisce sulla scelta di partecipare. Da questo punto di vista, i corsi offerti in modalità *e-learning* in ufficio o direttamente da casa esercitano maggiore attrazione dato che riducono tempi e costi associati alla partecipazione. Ma anche questa scelta ha dei limiti. Essa riduce, infatti, il livello di coinvolgimento dei partecipanti (Hancock & Warm, 1989). A mo' di esempio, si pensi alla situazione nella quale l'istruttore spiega la lezione da remoto, mentre gli studenti utilizzano il laptop per navigare in rete o inviare e-mail ad amici e familiari.

Parlando di istituzioni formative, non si può non rilevare come la maggior parte delle attività formative sia di tipo non-formale (Eurostat, 2021b). In quest'ottica, alcuni posti di lavoro offrono maggiori possibilità di altri, come ad esempio aziende in fase di lancio o di sviluppo e crescita (Fuller & Unwin, 2011; Hefler & Markowitsch, 2012). In questi luoghi, infatti, si registra una maggiore attenzione da parte degli imprenditori e dei manager allo sviluppo professionale dei propri dipendenti. Il contrario avviene in contesti lavorativi in difficoltà o in fase di contrazione dove diventa preponderante svolgere il compito principale e, quindi, diminuiscono le chance di essere coinvolti in attività formative di tipo non formale (Kyndt & Baert, 2013; Dammrich et al., 2014). Importante anche la grandezza dell'azienda dove si registra una stretta correlazione tra dimensioni medio-grandi ed aumento della possibilità per i dipendenti di partecipare alla formazione, dal momento che questi luoghi di lavoro tendono a dotarsi con maggiore frequenza di unità di sviluppo delle risorse umane con competenze formative specifiche. Questo tratto, in particolare, bene si presta a spiegare la difficoltà delle aziende italiane a sostenere e finanziare la formazione continua. Come noto, infatti, il tessuto produttivo italiano è costituito per il 99% da aziende di micro, piccole e medie dimensioni che non dispongono delle risorse materiali e delle giuste conoscenze per erogare la formazione necessaria per aggiornare le competenze dei propri dipendenti (OECD, 2021).

4. Contesto istituzionale e politiche formative

Per comprendere cosa induce gli individui a partecipare ad attività di formazione si deve spingere l'analisi a livello macro-sociologico con riferimento alle politiche formative adottate a livello nazionale. Oggi la politica educativa è fortemente influenzata dal raggiungimento di una serie di parametri e indicatori, fissati in sede Europea (Lawn & Grek, 2012). In relazione all'apprendimento permanente, ad esempio, la Commissione Europea aveva fissato per la Strategia Europa 2020 il raggiungimento del 15% della partecipazione della popolazione

adulta ad almeno un'attività di apprendimento permanente misurato ogni quattro settimane. Anche l'OCSE monitora periodicamente la partecipazione alla formazione nei rapporti annuali *Education at a Glance* (Desjardins, 2015).

I tassi di partecipazione variano ampiamente tra i paesi, quelli più elevati si riscontrano nei paesi nordici (Scandinavia), seguiti da quelli anglosassoni, come il Regno Unito e l'Irlanda. I paesi dell'Europa meridionale (Italia, Spagna, Grecia e Portogallo) ottengono il punteggio più basso, mentre i paesi dell'Europa continentale (Germania, Francia, Olanda, Austria e Svizzera) occupano una posizione intermedia (Cegolon, 2015; Eurostat, 2021a). Questo scarto tra paesi non è una mera coincidenza. Come sottolineato da Vogtenhuber (2015), infatti, il contesto istituzionale nazionale svolge un ruolo importante nell'influenzare le traiettorie di partecipazione all'apprendimento permanente. I governi dei vari paesi regolano in modo diverso l'organizzazione dei propri sistemi educativi e formativi e adottano, di conseguenza, diverse politiche sociali (per una panoramica si veda Dammrich et al., 2014). Le politiche educative e sociali dei paesi nordici-socialdemocratici tendono ad essere più inclusive e questo sembra essere correlato a tassi di partecipazione più elevati degli adulti all'apprendimento permanente (Groenez et al., 2008). In quei paesi non si lesinano risorse per finanziare i corsi di formazione per adulti disoccupati allo scopo di una riqualificazione funzionale a trovare un nuovo lavoro. A questo si aggiungono anche una maggiore sindacalizzazione della forza lavoro, l'elevata mobilità nel mercato del lavoro, la compressione salariale e crescenti livelli di spesa corrente in ricerca e sviluppo (R&D) (Cegolon, 2015). Al contrario i paesi del Sud Europa condividono bassi tassi di occupazione tradizionalmente associati ad una forte dualità tra gli *insider* (soggetti impiegati con contratti stabili) e gli *outsider* (i precari). I relativi sistemi di *Welfare State*, inoltre, sono contraddistinti da elevati trasferimenti verso coloro che già lavorano. La formazione, ivi, rappresenta un fenomeno molto marginale anche perché solo una piccola percentuale della spesa pubblica è dedicata al finanziamento di programmi volti a migliorare l'occupabilità (Cegolon, 2015).

5. L'"ingranaggio" che regola la partecipazione al LLL

Nei paragrafi precedenti sono stati analizzati i fattori che, secondo la letteratura di tipo interdisciplinare, spiegano la partecipazione degli adulti alla formazione. La *pars construens* è un modello integrato, che metta insieme i tre livelli considerati (micro, intermedio e macro) (Figura 1).

La costruzione di tale modello trae spunto dal contributo di Boeren (2017), a sua volta debitore di Giddens (1984, 1998), cui si deve la formulazione dell'approccio *structure-agency* con i suoi livelli micro e macro. Da un lato, c'è il soggetto, l'agency individuale; dall'altro gli elementi strutturali della società. Entrambi i livelli sono interconnessi e interagiscono tra loro. Gli individui, per un verso, devono prendere coscienza di sé stessi e costruire la propria identità personale in vista della decisione di partecipare ad attività formative. Per altro verso, vi è l'influsso della società che agisce sulle scelte individuali, come dimostra il "Matthew effect". L'integrazione di entrambe le prospettive in un modello teorico unico qualifica la natura decisamente interdisciplinare della partecipazione alla formazione, oltre la parcellizzazione delle diverse discipline.

Come si vede in Figura n. 1, il modello è composto da tre ingranaggi, rappresentanti ciascuno i tre diversi livelli: micro, intermedio e macro. L'idea alla base è che tutti e tre gli ingranaggi devono girare intorno in modo coordinato tra loro. Se, però, un ingranaggio si blocca, l'intero meccanismo che regola la partecipazione all'apprendimento permanente si inceppa. Per esempio, a livello di paese, in tema di istruzione e formazione, pesano le politiche sociali ed educative adottate. I diversi paesi, cioè, hanno grande voce in capitolo su come vogliono configurare i loro sistemi di istruzione e formazione, come vogliono finanziarli, quanta standardizzazione e controllo di qualità vogliono includere o se vogliono fornire alle istituzioni di istruzione e formazione maggiore autonomia. Poiché il sistema di formazione è fortemente connesso al mercato del lavoro, le deci-

sioni prese dai governi relative al mercato del lavoro hanno un'inevitabile ricaduta sulla formazione (vedi, ad esempio, Groenez et al., 2008). Paesi con politiche attive del mercato del lavoro e sistemi di welfare più forti sono notoriamente più sensibili all'inclusione degli adulti nell'istruzione e nella formazione con lo scopo di migliorare le loro chance di vita. Anche un forte investimento in innovazione e ricerca e sviluppo è generalmente associato a tassi di partecipazione più elevati di partecipazione ad attività formative (Groenez et al., 2008). Le decisioni prese a livello politico (macro) naturalmente influenzano l'operato e l'organizzazione delle istituzioni formative. Queste ultime, per esempio, potrebbero ricevere finanziamenti per raggiungere determinate fasce di popolazione o possono essere vincolate da una serie di norme e regolamenti limitanti la loro autonomia. Al tempo stesso, potrebbero godere di ampia libertà su come organizzarsi e progettare la loro offerta formativa.

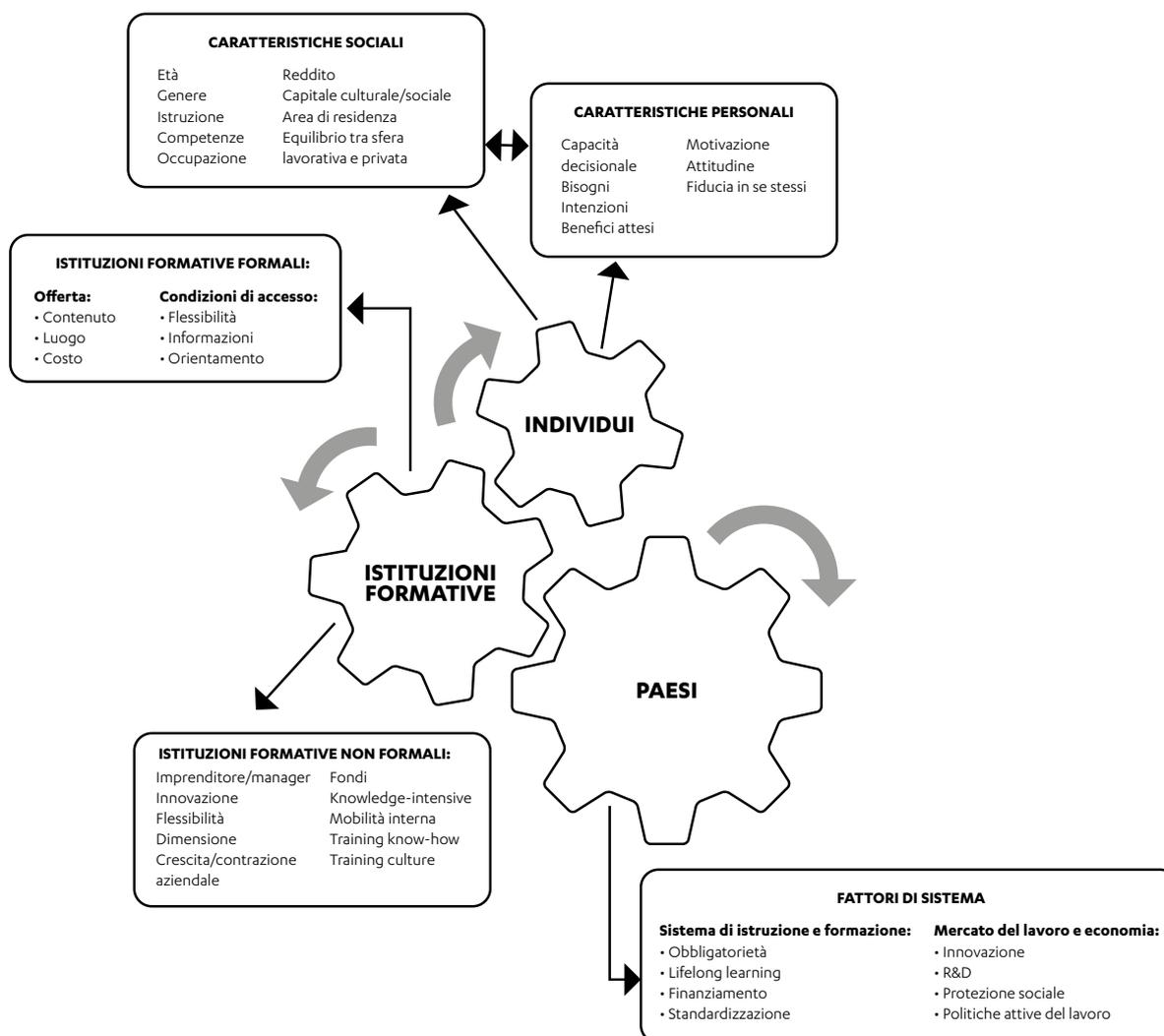


Figura 1 – L'ingranaggio che regola la partecipazione al lifelong learning (adattato da Boeren, 2017)

Per esempio, le istituzioni educative formali sul tipo di corsi offerti devono attenersi a principi di trasparenza: la sede di svolgimento i costi, le condizioni di ingresso, il livello di flessibilità riconosciuta agli studenti nel loro percorso. È altresì doveroso informare sulle opportunità a disposizione dei corsisti e, soprattutto, attivarsi per raggiungere i gruppi più vulnerabili (disoccupati o meno istruiti).

Meccanismi simili valgono anche per la formazione non-formale. In alcuni luoghi più elevato è il grado di conoscenza, maggiori le opportunità di crescita in competenza e più qualificata la cultura della formazione. Chiaramente la formazione continua dipende anche dai fondi a cui le aziende possono accedere. Non sor-

prende che questo aspetto sia probabilmente correlato alla misura in cui paesi o governi sono disposti a sovvenzionare le aziende, per rimanere competitivi nell'economia globale della conoscenza.

L'ultimo ingranaggio è costituito dal livello individuale. La partecipazione a programmi di formazione è legata ai tratti personali, come motivazione, valori, attitudini, bisogni personali, nonché al background socio-economico e culturale di provenienza. Vale la pena notare, inoltre, che i tratti personali e le caratteristiche sociali sono correlati tra loro, per cui spesso si osserva che le persone con meno fiducia nelle proprie capacità sono anche poco istruite o svolgono lavori meno qualificati.

6. Conclusione

Nonostante l'importanza rivestita oggi dalla formazione a motivo dei tumultuosi rivolgimenti in atto nelle nostre società, i tassi di partecipazione in molti paesi (inclusa l'Italia) rimangono ancora bassi. Questa la motivazione che ha ispirato queste riflessioni. Sebbene la domanda sul "perché gli adulti partecipano ad attività formative" sembri piuttosto facile e diretta, la risposta è molto più complessa. Infatti, le scelte degli individui di aderire a corsi di formazione sono influenzate non solo dai tratti personali (motivazioni, valori, priorità, aspirazioni, ecc.) o dalle caratteristiche sociali di provenienza (età, livello di istruzione, occupazione, ecc.), ma anche dal tipo di offerta formativa disponibile, a sua volta plasmata dalle politiche sociali implementate a livello nazionale. Al fine di dimostrare la rilevanza di questa struttura "a più livelli", è stato presentato un modello integrato che mette insieme questi tre "ingranaggi". In questo modo si è voluto dimostrare che, sulla base dell'analisi di un'ampia letteratura internazionale, lo studio della partecipazione degli adulti alla formazione deve essere di natura interdisciplinare. La conoscenza ricavata dalle singole discipline (pedagogia, psicologia, sociologia e economia), infatti, restituisce un'evidenza frammentata sul perché gli adulti decidono di partecipare ad attività di apprendimento permanente. In questo senso ci si permette di suggerire un cambiamento di prospettiva nello studio di tale argomento: da uno approccio multidisciplinare ad uno veramente interdisciplinare e integrato. Per esplorare l'efficacia di quest'ultimo, pertanto, le ricerche future dovrebbero basarsi sull'analisi di temi interdisciplinari, o adottare una serie di metodi di ricerca capaci di riunire le diverse angolazioni disciplinari in modo coerente e integrativo.

Note

¹ Andrea Cegolon è Ricercatore confermato presso Dipartimento di Scienze politiche, della comunicazione e delle relazioni internazionali, Università degli Studi di Macerata, andrea.cegolon@unimc.it

Riferimenti bibliografici

- Beck, R. C. (2004). *Motivation: Theories and Principles* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Boshier, R. (1991). Psychometric Properties of the Alternative Form of the Education Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 150-167.
- Cegolon, A. (2015). *Determinants and Learning Effects of Adult Education-Training: a Cross-National Comparison Using PIAAC Data*. Department of Quantitative Social Science Working Paper No. 15-11, UCL Institute of Education, University College London.
- Costa, M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, XIV(2), 63-78.
- Boeren, E. (2017). Researching Lifelong Learning Participation through an Interdisciplinary Lens. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(3), 299-310.

- Dammrich, J., Vono De Vilhena, D., & Reichart, E. (2014). Participation in Adult Learning in Europe: the Impact of Country-Level and Individual Characteristics. In E. Kilpi-Jakonen, H. P. Blossfeld, D. Vono de Vilhena, & S. Buchholz (Eds.), *Adult Learning in Modern Societies: An International Comparison from a Life-Course Perspective* (29-55). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Desjardins, R. (2015). *Participation in Adult Education Opportunities: Evidence from PIAAC and Policy Trends in Selected Countries*. Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015. Los Angeles, CA: University of California.
- Eurostat (2021a). Adult Learning Statistics, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics
- Eurostat (2021b). Adult Learning Statistics – Characteristics of Education and Training, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics_-_characteristics_of_education_and_training&oldid=535088#Formal_and_non-formal_adult_education_and_training
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2011). Workplace Learning and the Organization. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B.N. O'Connor (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (46-59). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Grek, S. (2009). Governing by Numbers: The PISA Effect in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Groenez, S., Desmedt, E., & Nicaise, I. (2008). Participation in Lifelong Learning in the EU-15: The Role of Macro-Level Determinants. *International Journal of Contemporary Sociology*, 45(2), 51 -83.
- Hancock, P. A., & Warm, J. S. (1989). A Dynamic Model of Stress and Sustained Attention. *Human Factors*, 31(5), 519-537.
- Hefler, G., & Markowitsch, J. (2012). Bridging Institutional Divides: Linking Education, Careers and Work 'Organizational Space' and 'Skill Space' Dominated Employment Systems. In R. Brooks, A. Fuller, & J. Waters (Eds.), *Changing Spaces of Education – New Perspectives on the Nature of Learning* (160-180), London, UK: Routledge.
- Jenkins, A. (2006). Women, Lifelong Learning and Transitions Into Employment. *Work, Employment, and Society*, 20(2), 309-328.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (2011). *The Adult Learner: The definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (7th ed.). New York, NY: Taylor & Francis.
- Kyndt, E., & Baert, H. (2013). Antecedents of Employees' Involvement in Work-Related Learning: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 83(2), 273-313.
- Lawn, M., & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: Governing a New Policy Space*. Oxford, UK: Symposium Books.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Merton, R. K. (1968). *The sociology of science. Theoretical and empirical investigations*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- OECD (2021). *Raising Skills in SMEs in the Digital Transformation. A Review of Policy Instruments in Italy*. Paris, FR: OECD Publishing.
- O'Rand, A.M. (1996). The Precious and the Precocious: Understanding Cumulative Disadvantage and Cumulative Advantage Over the Life Course. *The Gerontologist*, 36(2), 230-238.
- Porter, C. O. (2005). Goal Orientation: Effects on Backing Up Behavior, Performance, Efficacy, and Commitment in Teams. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 811-818.
- Rogers, A., & Horrocks, N. (2010). *Teaching Adults* (4th ed.). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and Exclusion: A Comparative Analysis of non-Traditional Students and Lifelong Learners in Higher Education. *Higher Education*, 44(3-4), 309-327.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Vogtenhuber, S. (2015). Explaining Country Variation in Employee Training: An Institutional Analysis of Education Systems and Their Influence on Training and Its Returns. *European Sociological Review*, 31(1), 77-90.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York, NY: Wiley & Sons.

Il lifelong learning come vocazione ontologica “nell’Essere Più”

Federica Martino¹

Keywords

Lifelong Learning, Learning Society, Capability Approach, Skills, Evolutività.

Abstract

Nel passato il paradigma fordista ha affidato alla politica e alla società di produrre capitale umano e sociale poiché in grado di consumare la produttività e l'efficienza del mercato (Margiotta, 2015). Oggi invece la produzione fa leva sulle ambizioni e capacità di tanti individui che si danno da fare. Saper gestire la propria formazione continua è una competenza che ogni insegnante deve sviluppare perché essa subordina l'acquisizione e lo sviluppo di tutte le altre. Emerge dunque la necessità di una policy educativa e formativa in grado di promuovere opportunità realizzativa, la riscoperta dell'intelligenza personale e comunitaria come motore generativo di estrazione di valore. Il diritto all'apprendimento non può essere solo la risposta al bisogno generato dalla logica produttiva, ma diventa una risorsa, un'opportunità entro cui qualificare quell'agire portatore di emozioni e conoscenze, risorse e progettualità che chiamiamo apprendimento. Si tratta, in altri termini, di pensare l'apprendimento permanente come la capacità di mobilitare progettualità in azioni concrete, rilevabili ed osservabili: saperi in azione.

1. Introduzione

La rivalità generata dall'uso profittevole di tecnologia ed informatica, atto a sostituire la dispendiosa forza-lavoro, alimenterà una tendenza a produrre beni e ad erogare servizi sempre più a “buon mercato”. In questi termini, la qualità della scuola dipende dagli insegnanti e di conseguenza anche la buona formazione degli studenti vanno a contribuire alla definizione della qualità dell'istituzione scolastica, queste, sono tutte variabili tra loro connesse alla categoria “insegnante”. È formazione anche la condivisione nei social network, dove in vari gruppi di insegnanti ed esperti legati al mondo della scuola e della didattica, vi è la possibilità di confronto e reperire nuove metodologie, idee per attività e strumenti da provare. Secondo G. Zanniello, la formazione dei futuri insegnanti è un compito delicato, ha come obiettivo quello di formare, rifacendoci ai latini, il magister che “è colui che conosce qualcosa così bene da poterla insegnare ad altri e, nello stesso tempo ha cura di formare e di migliorare continuamente sé stesso [...]” (2008, 158). Il ciclo del valore delle risorse umane non può che partire dalle persone, le quali sono indispensabili portatrici del capitale umano che si esprime attraverso conoscenze, capacità, competenze. Un capitale umano che si costruisce attraverso i processi di socializzazione e di acculturazione, di scolarizzazione e di professionalizzazione (i quali ultimi avvengono soprattutto nelle aziende e sono poi rinforzati attraverso la formazione continua). La sfida posta ai diversi settori del mercato del lavoro è quella di gestire e non subire la flessibilità del lavoro introdotta dai tempi moderni, affinché non si trasformi in precarietà e incertezza. In questa partita le persone dovranno acquisire consapevolezza della possibilità di gestire autonomamente il proprio sviluppo professionale, attraverso l'attenzione alla formazione

continua, alla riqualificazione professionale, alla selezione delle esperienze professionali significative per il proprio percorso di carriera (Costa, Gianecchini, 2013). È proprio questo processo ricorsivo, di rinnovamento, che prepara il soggetto alla mobilitazione del sapere per la qualificazione del proprio agire sociale: apprendere significa raggiungere un dato obiettivo di azione, ma, al contempo, segna una nuova responsabilità individuale che diventa sociale nella misura in cui scegliere significa sia selezionare le opzioni d’apprendimento praticabili che trasformarle in effettive direzioni e risultati sociali (Alsop, Bertelsen, Holland, 2006, 10).

2. Al passo con i cambiamenti

La riflessione di questo contributo parte dall’assunto relativo al ruolo centrale che assume l’apprendimento permanente, se è concepito all’interno di quella che Amartya Sen (2001) definisce la “prospettiva formativista” dello sviluppo apprenditivo umano. Si tratta di una prospettiva che, andando oltre le concezioni tradizionali dello sviluppo economico, anche di quelle centrate sull’utilità del capitale umano, mette al centro delle strategie di crescita la capacità delle persone di vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le scelte reali che hanno a disposizione (Di Rienzo, 2014). Come già detto, la professione dell’insegnante necessita di una formazione continua, è un mestiere che non può restare fermo e non può risultare statico e passivo, le competenze e le conoscenze già acquisite e possedute, non sono sufficienti per assolvere il ruolo in una società in continua mutazione. Per poter rispondere alle richieste della società e del mondo dell’istruzione è necessario andare a passo con i tempi. Quella del formarsi deve essere una necessità e non una richiesta, il docente deve mantenere la sua professione dinamica così come lo è la società di cui fanno parte gli studenti. Ad oggi bisogna “prendere atto dei mutamenti già avvenuti e di quelli in arrivo; degli obiettivi da assegnare alla formazione in servizio per il rafforzamento delle competenze maturate e per l’incentivazione delle competenze da sviluppare” (Notti, 2000, p. 30). Risulta fondamentale essere capaci di migliorare e organizzare le esperienze personali di lavoro per mezzo di un approccio cognitivo e riflessivo, che mette in campo anche risorse cognitive ed emotive. Il tema della conciliazione tra tempo di lavoro e tempo di vita, il tema del work-life balance, è perciò oggi più importante che mai. La sua odierna popolarità è conseguenza di importanti cambiamenti, tra cui spicca indubbiamente una doverosa ricalibratura della formazione permanente degli adulti. Diversamente che nel recente passato, dovrà essere la socialità (e non più la produttività a tutti i costi) a rappresentare uno dei punti di forza sui quali fare affidamento per l’ideazione di un nuovo approccio alla formazione continua che metta al centro l’utente, il lavoratore, la persona.

La formazione professionale basata sullo studio personale secondo i vecchi metodi formativi ha accusato in maniera molto forte il colpo della globalizzazione, con tutto ciò che ne è conseguito, e si è così palesata la necessità di un nuovo approccio alla formazione, che includa caratteristiche importanti e in un certo senso distintive dell’attuale società, quali multimedialità, interattività, velocità, socializzazione. In questa prospettiva, l’insegnante non si limiterà ad utilizzare solo tecniche già pronte e preparate da altri, bensì rifletterà sulle pratiche da mettere in pratica e terrà in considerazione l’utilizzo di strumenti sempre più avanzato. Considerato che l’insegnante non è solo portatore di mere conoscenze e contenuti standardizzati, deve essere capace di trasmettere le conoscenze didattiche attraverso una pratica educativa che non si limiti al trasferimento; tramite la sua opera, fatta di metodologie, strategie e strumenti deve assicurarsi che avvenga un apprendimento attivo e significativo. Mettere al centro l’apprendimento e il suo valore per gli individui, e le collettività, comporta un’attenzione inedita al tema dei saperi e delle competenze; inteso come processo di cambiamento, assegna significati alle esperienze, prefigura una modalità costruttiva con una partecipazione forte e responsabile dei soggetti. La competenza per l’apprendimento permanente, pertanto, esprime la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione

(saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo performance controllabili, ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi. Quella che deve emergere è una figura professionale rilevante, competente, sicuramente qualificata nella didattica ed esperta nel trasferire conoscenze, linguaggi, che sa trasmettere valori e che apprende da ogni situazione.

In questa direzione la filosofia del lifelong learning fa riferimento a una pratica sociale sicuramente da generalizzare e ad un comportamento individuale che sarebbe saggio promuovere: continuare ad apprendere lungo tutto l'arco della vita; una formazione permanente, che però va temperata e bilanciata con l'innegabile esigenza fisiologica di ritagliarsi spazi neutri e neutrali di compensazione, entro i quali poter prendersi una pausa interiore dalle consolidate aspettative esogene. Favorire lo sviluppo di una società dell'apprendimento permanente significa, infatti, anche porsi ed imporsi alcuni limiti nel perseguimento di un pur così ambizioso e dirimente obiettivo; oggi la necessità di una formazione continua per la categoria degli insegnanti, nella cosiddetta società della conoscenza e della trasformazione, si è fatta ancora più profonda e più importante, poiché quella attuale è una società che considera come vera ricchezza dell'individuo le conoscenze e le competenze che permettono di affrontare l'incertezza di una realtà che cambia continuamente e che, molto probabilmente, chiederà agli allievi di oggi, cittadini e lavoratori di domani, di modificarsi più volte nel corso della loro vita professionale e lavorativa. A differenza del c.d. apprendimento tradizionale, con il LLL l'individuo è responsabile di tutto ciò che apprende, del modo in cui apprende, nonché della situazione e del contesto in cui sceglie di realizzare il proprio apprendimento. Si richiede, quindi, la capacità di gestire la propria conoscenza in modo critico. Tali processi hanno origine in quella che oggi viene definita learning society, una società in cui apprendere sembra essere divenuta una condizione ineludibile per vivere al suo interno e stare al passo con i cambiamenti. Agli insegnanti è richiesto di vedere la pratica dell'aggiornamento professionale e della formazione, principalmente come un modo di vedere, l'ingresso verso delle novità utili a capire con chi si lavora e il contesto in cui si vive, un'apertura al cambiamento che accresce con l'acquisizione delle conoscenze, un modo migliore di affrontare la professione. Certamente, all'aggiornamento in termini di metodologie e strategie, deve affiancarsi anche uno studio e un interesse per ciò che accade, e cambia.

3. Studi internazionali e fattori per una buona performance personale e professionale

Le indagini europee, tra cui Ocse PIAAC ed Eurostat, e le rilevazioni statistiche nazionali, ci forniscono un quadro nel quale, in l'Italia, sono presenti circa 13 milioni di adulti con un basso livello di istruzione. Il Programma PIAAC è attuato tramite la realizzazione di un'indagine statistica internazionale, misura le competenze possedute dagli adulti tra i 16 e i 65 anni e raccoglie informazioni su come gli adulti utilizzano le loro competenze a lavoro e nella vita quotidiana. Le competenze possedute dagli adulti sono misurate tramite prove cognitive sui domini di *literacy*, *numeracy* e *problem solving*. Tramite un questionario strutturato sono raccolte anche informazioni che permettono di comprendere come gli adulti usano le competenze a lavoro, a casa e nella vita sociale. Dal 2011 ad oggi, con cadenza decennale, il programma ha visto partecipare 38 paesi, rappresentandosi come l'indagine più grande a livello internazionale sulle competenze degli adulti mai realizzata. In Italia, dai dati emersi, la percentuale di partecipazione degli adulti ad attività di formazione è la più bassa tra i Paesi OCSE (24% contro il 52% della media) e riguarda in netta prevalenza gli occupati (81%), che dichiarano di averla effettuata per il miglioramento della propria posizione professionale, svolta prevalentemente fuori dall'orario di lavoro, se formale, o prevalentemente all'interno dell'orario di lavoro se si tratta di formazione non formale. Dopo un periodo di formazione formale per l'inserimento nel profilo professionale, la mancanza di interesse, così come la conseguente scarsa motivazione ad investire sulle proprie competenze (Melchiori, Crapis & Melchiori, 2021) implica una resistenza emotiva, potenzialmente dirompente, a mantenere livelli psicologici e

fisici relativamente stabili e salutari (Bonanno, 2004, p. 20). La natura di questi fattori, che potremmo chiamare non cognitivi, è riconducibile alle caratteristiche degli individui, e/o dipende dai contesti-ambienti nei quali si trovano ad interagire e a mettersi in gioco, determinando quella che dovrebbe essere, anche a distanza di tempo, una buona performance.

Gli studi esaminati fino ad ora, spesso, hanno preso in considerazione solo un particolare fattore, isolato dagli altri, pertanto rimane non chiaro come questi fattori riescano ad operare sinergicamente o come possano condizionare i risultati della formazione (Famington et al., 2012). Secondo la studiosa Angela Duckworth (2016) la perseveranza è il tratto più influente per quanto riguarda la riuscita individuale. Aggiunge inoltre che è essa è collegabile alla passione per gli obiettivi a lungo termine ed è, quindi, un fattore fondamentale per il successo, e il mantenimento di una buona performance, che può essere sviluppato o migliorato in ogni persona. Sebbene la perseveranza non sia l’unico fattore atto a predire il successo individuale sia in ambito professionale che personale, sicuramente contribuisce a raggiungere risultati positivi in modo rilevante e non trascurabile, come evidenziato in uno studio in cui è stata analizzata come un elemento atto a predire la possibilità di ottenere un diploma per gli studenti della Chicago Public Schools (Eskreis-Winkler et al., 2014).

Un’importante area che deve essere curata e tenuta in considerazione riguarda l’innovazione e la sperimentazione. Il docente che sperimenta cresce nelle competenze e migliora il rendimento degli alunni, poiché intraprendendo nuove vie di insegnamento mette tutti nelle condizioni di trovare la strada per apprendere meglio. La sperimentazione è stata definita espressione dell’autonomia didattica dei docenti, ovvero un modo di esprimersi nella libertà di insegnamento, quella stessa libertà di insegnamento garantita dall’art. 33 della Costituzione che concepisce la professione del docente come una professione con specifiche e uniche caratteristiche. Ne consegue che tutti i soggetti in apprendimento nell’arco della vita devono poter essere messi nella condizione di esprimere riflessività, capacità di riconoscersi, attribuire significato alle esperienze di apprendimento, ricostruire discorsivamente strategie di azione che esprimono la libertà di realizzazione personale e progettuale. Lo sviluppo delle competenze costituisce un fattore cruciale per mettere nelle condizioni gli individui di rispondere in modo significativo alle continue sfide personali, sociali e professionali, cui sono sottoposti, con il rischio di essere coinvolti entro dinamiche di marginalizzazione e di esclusione (Di Rienzo, 2014). Generalmente gli adulti manifestano una certa disposizione ad apprendere quando le circostanze della loro vita creano bisogno di conoscenza; pertanto è a tale necessità e solo a questa, che si dovrebbe dare risposte pronte e convincenti. Innovazione e formazione sono obiettivi sfidanti e faranno la differenza, ma non rappresentano ontologicamente dei valori assoluti; si tratta, semmai, di vettori da intendere quali strumento adattativo (attivabile quando opportuno) e non come fine.

4. Gestione strategica delle risorse: un lavoro in continua formazione

Globalizzazione e sviluppo tecnologico hanno inevitabilmente modificato le dinamiche di insegnamento a favore di formule flessibili di organizzazione e produzione, al fine di incrementare l’efficienza, consentire il progresso tecnologico e rispondere ai nuovi bisogni formativi. L’insegnante, riprendendo il termine coniato da Schon nel 1983 è un “professionista riflessivo”, cioè riflette sull’esperienza e sul suo agire per ricavare da essi nuovi modelli efficaci di azione. La riflessività, cioè la capacità di riflettere costantemente sulla propria pratica professionale, è una caratteristica fondamentale per l’insegnante. La pratica riflessiva promuove anche lo sviluppo dell’identità professionale, infatti, l’insegnante inteso come professionista riflessivo è capace di interpretare e reinventare la propria pratica didattica, costruendo e sviluppando così la sua identità professionale di docente attraverso la sua stessa esperienza. Per arginare quello che Guichard (2003) definisce caos vocazionale, i soggetti dovrebbero essere posti nella condizione di affrontare situazioni problematiche (Mezirow,

2003) avendo la capacità di fermarsi a riflettere per assumere posizioni che determinino un mutamento, e che consentano così di aggiornare il proprio potenziale senso della vita. La formazione, per il docente, diviene così l’occasione per riflettere sulla sua pratica didattica e di osservarla con occhio critico. I corsi di aggiornamento sono, senza dubbio, la principale modalità ma anche la più fruibile per attuare una formazione che può essere intesa come continua.

La scuola, come un’azienda ad alto potenziale produttivo, chiama oggi in campo dipendenti con una solida base tecnica e spiccate abilità di problem solving, che siano disposti ad un continuo aggiornamento delle competenze, un miglioramento della loro risposta in termini di flessibilità, capacità e rapidità di adattamento a scenari sempre più mutevoli. Una scuola di qualità promuove talenti, e ha come obiettivo quello di valorizzare il profilo dell’insegnante affinché questo rafforzi le abilità e le peculiarità dei suoi alunni così da orientarli verso un futuro adeguato e idoneo alle loro potenzialità; essa forma le basi, di entrambi gli attori, per affrontare il futuro e costruire il loro carattere. L’attuale emergenza didattica sta aumentando la necessità di aggiornamento delle competenze e di riqualificazione al fine di migliorare l’occupabilità.

Le soft skills (Pellerey, 2017) di cui si parla diffusamente altro non sono che le competenze necessarie per potersi orientare in contesti sociali e professionali problematici, e non sempre favorevoli, ponendo in atto una serie di strategie quali la capacità di progettare azioni e di metterle in pratica, di essere consapevoli dei propri processi cognitivi e decisionali, di relazionarsi positivamente con gli altri, di mantenere fermi i valori esistenziali ritenuti positivi. Considerando i saperi dell’esperienza, Tardif e Lessard (2007) evidenziano due modi di comprendere l’esperienza. Nel primo, l’esperienza può essere analizzata come un processo di acquisizione di conoscenze in maniera spontanea che avviene attraverso la ripetizione dei fatti. Nel secondo, l’esperienza non è un processo basato sulla ripetizione, ma un processo basato sul significato e l’intensità delle situazioni vissute. In entrambe i modi, attraverso le esperienze i soggetti apprendono e acquisiscono certezze, siano queste esperienze significative o esperienze ripetitive. In questo senso, i saperi sono costruiti e ricostruiti per tutta la vita e in questa viene compresa anche la traiettoria professionale, poiché gli esseri umani sono in costante processo di formazione, cambiamento e ricerca per la loro vocazione ontologica “nell’Essere Più”, poiché le persone sono esseri che “stanno essendo”, esseri non finiti, incompiuti (Freire, 1987). D’altra parte, siamo esseri programmati per imparare. Vivere è fare, rifarsi, ricominciare, espandersi, l’uomo si muove continuamente verso nuove conquiste. La ricerca per imparare mobilita gli individui per progredire, per migliorare, per aspirare alla crescita realizzandosi come soggetti storici. L’evoluzione della didattica e i suoi grandi mutamenti organizzativi stanno progressivamente portando a valorizzare l’aspetto umano degli individui che vi operano (Procacci, 2010), rivolgendo sempre più l’attenzione alla persona come risorsa, poiché la qualità e le competenze di quest’ultima costituiscono un reale vantaggio competitivo. L’interazione tra un settore dedito a ricerca, sviluppo e innovazione diventa un fattore centrale nel processo di creazione del valore. Si tratta di gestire uno stock e un flusso di conoscenza.

Lo stock consiste nel capitale intellettuale e comprende: il capitale umano (skills); il capitale sociale (relazioni e convenzioni che legano le persone) e il capitale organizzativo (capabilities).

Le competenze per l’apprendimento consentono, infatti, 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. Del resto, l’educazione, quando diventa “sapere per” (piuttosto che sapere che) e apprendimento profondo, aumenta il piacere di vivere (in senso eudemoniaco), apre le nostre menti alla scoperta.

Il riconoscimento del sapere, di cui il soggetto è portatore, non intende valorizzare il sapere in qualità di “possesso personale”, ma in quanto “patrimonio culturale e professionale” (Amelio, 2015). Questo passaggio

non afferma solo il diritto all’apprendimento, ma modifica il rapporto tradizionale tra il soggetto ed il sapere: il sapere non è solo l’oggetto per il quale il soggetto “esige” una libertà di accesso e di fruizione lungo tutto il corso della vita; il sapere è - anche e soprattutto - il soggetto stesso che reclama il suo riconoscimento in quanto titolare di un sapere nella forma del patrimonio culturale e professionale comunque acquisito. Esiste però un rovescio della medaglia, riconosciuto dalla generalità dei docenti-ricercatori: sul lavoratore grava il rischio, potenzialmente causa di stress, di *work intensification*, per via di tecnologie che al giorno d’oggi seguono il dipendente anche dentro casa. Il problema che si pone, oggi, è quello di integrare la dimensione della generica riconoscibilità del diritto di un apprendimento ad un sistema di riconoscimento e certificazione di competenze che assicuri l’accesso della persona ad istanze di partecipazione ad una cittadinanza attiva (Alessandrini, 2013). Il soggetto va accompagnato in questo percorso evolutivo centrato sulla capability, anche in un’ottica di *life long guidance*, che assomma la competenza per l’apprendimento permanente a quella capacità di scegliere e orientarsi in tutte le fasi della propria vita. In una società in cui riflessività, criticità e capacità di ri-orientare continuamente le proprie competenze, divengono gli elementi per la costruzione di società più libere e più eque. Questo percorso evolutivo centrato sulla capability, anche in un’ottica di *life long guidance*, che assomma la competenza per l’apprendimento permanente a quella capacità di scegliere e orientarsi in tutte le fasi della propria vita. In una società in cui riflessività, criticità e capacità di ri-orientare continuamente le proprie competenze, divengono gli elementi per la costruzione di società più libere e più eque. Il lifelong learning assume il significato di “orizzonte di senso e percorso di metodo, individuale e collettivo, al fine di promuovere a livello planetario processi democratici e di sviluppo umano nella complessità della moderna organizzazione sociale” (Alberici, 2008, 13).

La formazione, soprattutto quella lifelong, viene considerata elemento indispensabile per la crescita degli individui, in quanto rappresenta l’opportunità per sviluppare e mantenere le proprie competenze e conoscenze (cognitive, esperienziali, di relazione, tecniche) connesse ad una logica dell’azione che esprima la capacità di realizzare una progettualità di azione. È un processo di costruzione, individuazione, valorizzazione delle differenti identità, che acquista il valore di un apprendimento profondo quando diventa ancoraggio cognitivo ed emotivo per una formazione per tutta la vita, e ci permette di comunicare con noi stessi e di incontrare gli altri (Dozza, 2012). Oggi la competenza professionale è vista come un attributo delle persone (Palumbo & Startari, 2017), pertanto il principio di autonomia implica una certa superiorità dell’uomo rispetto al mondo degli oggetti che ha attorno e si manifesta nella capacità della persona di autogovernarsi e di servirsi della sua propria libertà. La capacità del soggetto di autodirigere o autoregolare il proprio apprendimento consente di far fronte all’adattamento alle nuove situazioni, utilizzando risorse interne e competenze acquisite precedentemente; di elaborare un “intenzione” motivazionale, affettiva e volitiva. Le competenze, disancorate dalla logica produttiva, generano valore per l’uomo grazie a quell’apprendere all’apprendere, funzione dell’autonomia e dell’auto-formazione del soggetto attivo: apprendere nuovo sapere, sviluppare nuove competenze per superare i limiti insiti nelle risposte codificate, in funzione di quella progettualità personale, professionale e sociale sostenuta dalla riflessività e della creatività (Alberici, 2007).

Obiettivo primario diviene quindi la creazione, da parte del nuovo *learnfare*, delle condizioni per cui ciascun individuo possa dare pieno sviluppo alle proprie potenzialità, alle proprie libertà realizzative del progetto di vita, contribuendo in modo consapevole allo sviluppo della società nel suo complesso.

5. Conclusioni

L’apprendimento permanente è sostenuto dal diritto di ciascun individuo di espandersi come essere umano, di modificarsi, assumendo la condizione di soggetto della propria storia, in un processo permanente di

sviluppo di sé, di miglioramento, di apertura per trasformarsi e, così, trasformare il mondo. La tesi proposta porta ad escludere una forma di assoluta e deterministica gerarchizzazione di saperi, di abilità o di conoscenze acquisite in una temporalità specifica, poiché considera il soggetto un essere incompleto, ma portatore di un potenziale continuo. In questo contesto, il concetto di competenza si avvicina al concetto di sapere come elemento fondamentale per il processo di apprendimento che deve tradursi in un’azione partecipativa, pensiero riflessivo e critico, di trasformazione dinanzi ai problemi e sfide quotidiane della vita. Per concludere, alla luce di quanto emerso, così come dell’ormai indiscutibile stretto rapporto tra pensiero, contesto ed esperienza, possiamo affermare che formare in prospettiva riflessiva, significa per il soggetto in formazione indagare la problematicità delle esperienze di vita proprio a partire dai contesti, per ricostruirne la significatività e imparare dall’esperienza, laddove imparare significa imparare a pensare (Margiotta, 2015). In questa prospettiva di longlife learning significativo è il valore generativo dell’esperienza, strettamente inteso come atto che unisce passione, competenza e pazienza. Significa amare ciò che si mette al mondo e, proprio perché lo si ama, cercare anche di essere competenti, cioè conoscere tutto ciò che permette a quel che si è generato di vivere e di crescere (Giaccardi & Magatti, 2014). Il “io divento ciò che sono” diventa un processo fondamentale che va a rafforzare quel circuito indissolubile tra formazione ed auto-formazione entro il quadro dell’educazione degli adulti.

Note

¹ Ferica Martino, Università degli Studi di Palermo, federica.martino01@unipa.it.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2007). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A. (2008). *Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività*. In C. Montedoro, D. Pepe, (a cura di) *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, pp. 61-39. Roma: Isfol.
- Alessandrini, G. (2013). *Prime riflessioni in margine al decreto legislativo sulla validazione degli apprendimenti formali e non formali nel quadro della ratio del modello delle competenze in ottica europea*. In Buratti U., Casano L., Petruzzo L. (a cura di). *Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 ADAPT*, Labour Studies, e-Book series n. 6.
- Amelio, S. (2015). Il ruolo dei CPIA per l’apprendimento permanente. *LLL (Lifelong Lifewide Learning)*, 10, 25.
- Alsop, R., Bertelsen M., Holland J. (2006). *Empowerment in Practice: From Analysis to Implementation*. Washington, DC: Poverty Reduction Group, World Bank.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28.
- Costa, G., Gianecchini, M. (2013). *Risorse umane. Persone, relazione e valore*. MGH, New York.
- Di Rienzo, P. (2014). Recognition and validation of non-formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20, 1, p. 39-52.
- Dozza, L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione Permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance (First Scribner hardcover edition)*. Scribner.
- Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A., & Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: Pre-dicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, 5.
- Famington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance: a critical literature review. University of Chicago, Consortium on Chicago School Research.

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17a ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Giaccardi, C., Magatti, M. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Milano: Feltrinelli.
- Guichard, J., Huteau, M. (2003). *Psicologia dell’orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della Formazione*. Roma: Carocci.
- Melchiori, F.M., Crapis, A. & Melchiori, R. (2021). Fattori motivanti nella formazione permanente: la perseveranza come studio di caso. *Formazione & Insegnamento*, 19(3), pp.130-144, Pensa MultiMedia.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Notti, A.M., (2000). *La valutazione nella scuola dell’autonomia*. Salerno: Edisud.
- Palumbo, M. & Startari, S. (2017). *L’università e la sfida del riconoscimento delle competenze*. In Reggio, P. & Righetti, E. (a cura di). *L’esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze* (pp. 57-70). Roma: Carocci.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS – FAP.
- Procacci, E.F. (2010). *Evoluzione organizzativa e sviluppo del settore risorse umane*. Roma: Armando Editore.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S., & Hoogveld, B. (2011). *The future of learning: Preparing for change*. Luxembourg: Office of the European Union.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è sviluppo senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes.
- Zanniello G., (a cura di), (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell’infanzia*. Roma: Armando Editore.

Il ruolo dell'apprendimento nella transizione digitale: lo sviluppo di nuove competenze per la salute e la sicurezza sul lavoro¹

Sara Stabile², Rosina Bentivenga³, Emma Pietrafesa⁴, Edvige Sorrentino⁵, Daniela Robasto⁶

Keywords

Apprendimento, competenze, transizione digitale, salute e sicurezza

Abstract

La trasformazione digitale ha innovato e migliorato i contesti di lavoro, ma ha introdotto anche nuovi rischi per la salute e la sicurezza e ha aumentato la domanda di competenze (digitali e non) che richiedono l'utilizzo di processi cognitivi di ordine superiore. Occorre dunque pianificare azioni formative finalizzate al miglioramento delle condizioni di salute e sicurezza e alla crescita cognitiva e professionale dei lavoratori. Il ruolo centrale della formazione permanente viene evidenziato anche nell'Agenda Digitale Europea e nel Pilastro europeo dei diritti sociali in cui il diritto all'istruzione, alla formazione e all'apprendimento rappresenta una leva fondamentale per mantenere e acquisire le competenze necessarie ad una partecipazione attiva e alla gestione delle transizioni nel mercato del lavoro.

1. Introduzione

La *digital transformation* è il processo di evoluzione dei modelli aziendali che riguarda l'adozione di tecnologie e i cambiamenti nella cultura aziendale, mirati a migliorare o a sostituire gli approcci esistenti. Una delle sfide più impegnative da affrontare è la riqualificazione dei lavoratori che a causa dei repentini cambiamenti sono spinti costantemente a reinventarsi e a sviluppare nuove competenze. La carenza, inoltre, di competenze digitali specifiche, utili a gestire il work-life balance, i frequenti cambiamenti delle attività lavorative, ovvero occupazioni diverse nel corso della propria vita professionale e il prolungamento dell'attività lavorativa a causa delle riforme pensionistiche, richiedono lo sviluppo di un processo di informazione e formazione continuo e partecipativo, anche nell'ottica dell'open innovation, che possa rispondere alle esigenze formative delle nuove figure professionali. La formazione rappresenta anche una misura di prevenzione finalizzata a ridurre gli effetti dei rischi nuovi ed emergenti che l'uso della tecnologia digitale può introdurre negli ambienti di lavoro. A partire dagli esiti della valutazione dei rischi, da effettuarsi ai sensi del d.lgs.81/08 e smi, ogni qual volta vi siano modifiche del processo produttivo o dell'organizzazione del lavoro significative ai fini della salute e sicurezza dei lavoratori (ssl), sarà possibile identificare i bisogni formativi per lo sviluppo di adeguate competenze. Nell'ambito delle attività di ricerca del progetto TRADARS⁷ è stata realizzata una revisione sistematica della letteratura e a seguito delle evidenze emerse è stato sviluppato un questionario ad hoc, composto da 30 domande, per realizzare un'indagine online sulla "Trasformazione Digitale e Salute e Sicurezza sul Lavoro". L'obiettivo specifico è stato quello di analizzare la percezione dei lavoratori rispetto all'utilizzo della tecnologia nei contesti lavorativi nell'ottica della ssl. Le aree indagate hanno riguardato l'introduzione e l'uso delle tecnologie digitali, l'organizzazione del lavoro, gli aspetti normativi e di tutela della ssl, la formazione e lo sviluppo di competenze.

2. Transizione digitale e nuove sfide per la formazione su salute e sicurezza

Per sostenere un concreto cambiamento organizzativo, che tenga conto sia del benessere dei lavoratori, sia del business aziendale è importante analizzare gli impatti della transizione digitale sugli aspetti dell'organizzazione del lavoro in ambito di SSL, in particolare technostress, rischi associati a nuove interfacce uomo-macchina, ergonomia e carico cognitivo, aumento della pressione in termini di performance dei lavoratori dovuta all'automazione dei processi, rischi di cybersecurity dovuti ad un aumento dell'interconnessione di cose e persone, rischi di natura ergonomica dovuti al crescente utilizzo di strumenti tecnologici (Pietrafesa, 2017). Questo nuovo quadro di riferimento cambia radicalmente il concetto di luogo di lavoro, il modo di lavorare, i ruoli e la percezione del lavoro stesso. Al lavoratore 4.0, inoltre, viene richiesta una notevole capacità di rispondere e adattarsi ai cambiamenti e di allinearsi con gli altri per creare un cambiamento positivo. Anche la pandemia ha avuto tra i suoi effetti quello di imprimere una forte accelerazione alla diffusione nell'uso del digitale in molti comparti. Il contributo delle tecnologie digitali è stato cruciale nel garantire la continuità delle attività produttive e nel supportare la capillare diffusione del lavoro da remoto. Soprattutto nel primo lockdown, le imprese hanno iniziato o continuato a investire in Virtual Private Network, piattaforme di collaborazione e soluzioni di accesso da remoto agli applicativi e ai servizi aziendali. A conferma dell'aumento della digitalizzazione tra le imprese, anche medie e piccole, in Italia il numero di lavoratori da remoto è passato da 570.000 nel 2019 a oltre 6 milioni durante il primo lockdown di marzo 2020 (+1.000%), livello destinato a permanere anche con un progressivo ritorno alla normalità. Anche in ambito internazionale, in circa 3 organizzazioni su 10 più del 70% dei dipendenti continuerà a lavorare da remoto nei prossimi 2-3 anni, rispetto a poco più del 10% registrato prima dell'emergenza sanitaria (Osservatorio Smart Working, 2021). Nel 2020 l'analisi effettuata dalla Banca Europea per gli Investimenti (BEI, 2020) ha evidenziato che nel settore dei servizi le imprese tendono a investire meno in macchinari e attrezzature a favore di investimenti in software, dati, tecnologie dell'informazione e siti web. Nello specifico le aziende italiane hanno concentrato gli investimenti innovativi anche su software e tecnologie digitali in linea con quanto fatto negli USA e in Europa. Tuttavia, la formazione nell'ambito dell'innovazione tecnologica in Italia riceve una quota inferiore di investimenti da parte delle aziende sia rispetto agli USA sia rispetto al resto dell'Europa. Un nuovo impulso verso una maggior attenzione allo sviluppo di competenze digitali viene dato dal Piano Nazionale Italiano di Ripresa e Resilienza 2021-2026 che, proprio nella Missione 1 "Digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura", prevede un investimento di quasi 50 miliardi di euro (oltre il 25% delle risorse totali).

3. Workplace Innovation e riprogettazione dei processi formativi

La Workplace Innovation (WI) è stata definita come l'implementazione di nuovi e combinati interventi nei campi dell'organizzazione del lavoro, della gestione delle risorse umane e delle tecnologie abilitanti (Pot, 2011); essa richiama dunque tre ambiti di intervento differenti: *l'innovazione nell'organizzazione del lavoro*; *l'innovazione nella gestione delle risorse umane*; *l'innovazione nell'utilizzo delle tecnologie abilitanti*.

Proprio per la multidimensionalità e complessità delle sue prospettive, la WI è spesso definita non solo come processo economico-aziendale ma come *un processo sociale e partecipativo* che tende a ridisegnare l'organizzazione del lavoro e della vita lavorativa, combinandone gli aspetti umani, organizzativi e tecnologici conseguendo simultaneamente un miglioramento delle performance organizzative e della qualità della vita lavorativa (Totterdill, Howaldt, Van Hootegem & Van Gramberen, 2012; Pot e Koningsveld, 2009).

Sebbene se ne comprendano e delineino le ricadute nei termini sociali e umani, va tuttavia detto che la WI viene frequentemente classificata e studiata soprattutto come forma di innovazione organizzativa aziendale, in accordo con quanto riportato dall'OECD (2005), da Murphy (2002) e da Uhlaner, van Stel, Meijaard e Folke-

ringa (2007), innovazione dove risultano particolarmente sollecitate e analizzate tre tipologie di pratiche: le pratiche di management (tra cui lavoro in team, gestione delle conoscenze, lavoro flessibile); le tecniche di produzione (dal punto di vista dei cambiamenti nell'organizzazione del lavoro: TQM, business reengineering); le relazioni esterne (nei termini di outsourcing, networking e relazioni con i clienti).

Poco frequenti risultano gli affondi e le analisi rispetto all'impatto della WI nei termini di expertise attese o richieste nei lavoratori. Alcuni cenni vengono rivolti alla "gestione delle conoscenze", presupponendo sì la necessità di una diversa gestione della conoscenza, senza tuttavia entrare nel merito di come debba essere formata, prima ancora d'essere "gestita" o "gestita in team".

Negli studi di Pot, Totterdill & Dhondt (2016), ad esempio, la WI viene percepita come "naturalmente" tesa ad avviare collegamenti tra le conoscenze strategiche della leadership, le conoscenze professionali degli impiegati operativi e le conoscenze a livello organizzativo degli esperti, al fine di coinvolgere tutti gli stakeholders in un dialogo dove "la migliore argomentazione prevale".

Gli stessi autori sviluppano il modello "Fifth Element" (Totterdill & Exton, 2014) che interpreta la Workplace Innovation, come il "quinto elemento" dato dalla combinazione di altri quattro elementi organizzativi tra loro interdipendenti. Nell'analisi del Fifth Element si fa inoltre riferimento ai fattori abilitanti la WI e tra questi vengono citati una legislazione favorevole e la presenza di attività di ricerca sul territorio; non sembrano invece esserci riferimenti espliciti ai *processi formativi strutturati e alle abilità cognitive necessarie a supportare il lavoro "r-innovato"*. All'opposto nelle fonti consultate frequentemente ricorrono costrutti quali "miglioramento simultaneo delle performance aziendali", o "innovazioni naturalmente tese ad avviare collegamenti tra le conoscenze" o ancora "il prevalere di migliori argomentazioni", "performance direttamente aumentate" etc. come se l'introduzione della tecnologia in azienda comportasse automaticamente un maggior bagaglio di competenze, un rinnovato utilizzo dei processi cognitivi ed una maggior disposizione alla collaborazione da parte dei lavoratori coinvolti. Sebbene siano diversi gli studi ad aver rilevato la necessità di nuove competenze richieste al lavoratore "aumentato" (Colombo, Prodi, Seghezzi, 2019; Zaganella, 2017; Magone, Mazali, 2016;), sono ancora ridotte le indagini volte a rilevare puntualmente quali siano tali competenze e come possano essere costruite nei contesti aziendali.

Diversi autori affermano come la workplace innovation metta ancora più in luce l'esigenza di una nuova integrazione della conoscenza teorica e pratica (Brynjolfsson e McAfee, 2014) e altri (Dhondt & Van Hootegem, 2015) rilevano come il riuscire a realizzare tale integrazione, necessiterà diverso tempo e comporterà molti sforzi volti a rinnovare i contesti di lavoro, non solo nei termini di una rinnovata produttività ma anche nell'utilizzo competente e sostenibile delle tecnologie delle quali siamo attualmente in possesso.

Vale la pena richiamare gli studi di Schumpeter (Schumpeter, 1942; 1954 op. postuma) il quale definì l'innovazione come il motore di quello che può essere un *ciclo di distruzione creativa*, dove il processo di cambiamento industriale rivoluziona costantemente la struttura economica, distruggendo continuamente quella precedente e costruendone una nuova. Rievocare il processo di distruzione creativa connesso ai processi innovativi, seppur con una chiave di lettura ben differente rispetto quella schumpeteriana, significa mettere sul piatto della bilancia che qualcosa si debba distruggere o meglio che qualcosa debba essere radicalmente modificato e ricostruito per poter raccogliere i frutti di un processo innovativo. È un richiamo che si rende necessario soprattutto per contrastare l'approccio *win-win* che spesso accompagna le analisi "tecno-entusiaste" della WI, analisi dove non sempre emergono le criticità connesse all'introduzione di un nuovo modo di lavorare o dove ci si sofferma troppo sui "nuovi" contenuti formativi e troppo poco sui processi formativi sottesi e su quelli che dovrebbero essere ri-costruiti. Ragionare a partire da una componente *destruens* significa dunque chiarire cosa debba essere modificato nei processi esistenti e rendersi conto che tale mutamento non vada previsto

“solo” sulle apparecchiature, sui processi aziendali, sulle tecnologie, sulle infrastrutture ma anche (o forse soprattutto) *sui processi formativi e trasformativi* che coinvolgono le persone investite dai processi innovativi.

4. Strategie di rilevazione e primi risultati dell'indagine relativi ai processi formativi nell'uso della tecnologia

È stata condotta una analisi mono e bivariata dei dati emersi dalla somministrazione del questionario a lavoratori del settore pubblico e privato, nel periodo maggio - settembre 2021; la proposta di partecipazione all'indagine è stata divulgata attraverso diversi canali multimediali: sito del progetto (www.tradars.it), Facebook, Twitter, LinkedIn, WhatsApp e mailing list. Il questionario, anonimo, è stato distribuito attraverso la piattaforma online Microsoft Form corredata da modulo di consenso informato. Il campione di riferimento è un campione di convenienza. All'indagine hanno partecipato 372 soggetti, di cui sono stati considerati validi 300 questionari con esclusione di quelli privi di tipologia di occupazione e di tecnologie digitali negli ultimi tre anni. Prendendo in considerazione le caratteristiche socio anagrafiche dei lavoratori coinvolti nella rilevazione emerge una notevole differenza rispetto al genere, tenendo conto che il 63% del campione è costituito da donne e il 37% da uomini, l'età media è di circa 49 anni. I rispondenti risultano equamente distribuiti tra il settore pubblico (49%) e privato (51%), sono inquadrati come impiegati nel 41% dei casi, come quadri e funzionari nel 27%, come dirigenti nel 11% e hanno un contratto a tempo indeterminato (76%). Il livello di istruzione è medio -alto, infatti la maggior parte dei rispondenti possiede un diploma di laurea (45%) e un titolo di studio post lauream (30%). Esaminando la dimensione dell'organizzazione, il 46% dei soggetti lavora in strutture che occupano più di 250 addetti, 24% tra 50 e 249 addetti, 17% tra 1 e 9 e 13% tra 10 e 49 addetti. Passando all'analisi delle tecnologie, big data, robotica, realtà aumentata, sensoristica, internet of things, intelligenza artificiale, manifattura additiva, piattaforme collaborative, emerge che nell'82% dei casi vengono utilizzate piattaforme collaborative con una frequenza d'uso di più volte al giorno nel 58% dei casi e di almeno una volta al giorno nel 21% dei casi. Si registra una percentuale del 70% di lavoratori che possiedono competenze digitali di livello intermedio (utilizzo di fogli di calcolo, cloud, piattaforme di collaborazione, social media, presentazioni slide), del 24% con competenze digitali di livello avanzato (programmazione e gestione di siti, dati, piattaforme) e del 6% con competenze digitali di base. Tali dati mostrano un andamento non in linea con i dati nazionali del capitale umano relativi all'indice di digitalizzazione dell'economia e della società (DESI) del 2021 elaborati dalla Commissione Europea, dai quali emerge che solo il 42% delle persone di età compresa tra i 16 e i 74 anni possiede perlomeno competenze digitali di base (56 % nell'UE) e solo il 22 % dispone di competenze digitali superiori a quelle di base (31 % nell'UE). La percentuale di specialisti ICT in Italia è pari al 3,6 % dell'occupazione totale, ancora al di sotto della media UE (4,3 %) (European Commission, 2021). L'analisi dei processi formativi connessi all'uso delle tecnologie ha indagato le diverse fasi della formazione, tra le quali l'individuazione degli obiettivi, la definizione delle strategie e la scelta delle modalità di erogazione e dei contenuti. In primo luogo, bisogna sottolineare che solo il 54 % dei rispondenti dichiara di avere ricevuto una formazione relativamente all'uso della tecnologia, attraverso attività di simulazione (18%), lezioni trasmissive frontali (12%), esercitazioni pratiche (7%), lezioni basate sul dialogo e sul confronto tra docente e discente (7%) e utilizzo alternato di lezioni ed esercitazioni e/o simulazioni (10%). Anche questo dato si discosta da quello nazionale del rapporto DESI 2021 nel quale solo il 15% delle imprese italiane eroga ai propri dipendenti formazione in materia di ICT, cinque punti percentuali al di sotto della media UE. Analizzando la modalità di erogazione dei corsi emerge che il 34% ha frequentato corsi in videoconferenza sincrona⁸, il 17% con didattica mista⁹, il 32% in e learning¹⁰, il 31% in fad¹¹ e in presenza il 17%. I dati relativi alla modalità di erogazione dei corsi sono probabilmente influenzati dal fatto che durante il periodo di emergenza sanitaria una misura di contenimento della diffusione del

virus Sars-CoV-2 è stata individuata nelle diverse modalità di formazione a distanza. Nello specifico, passando all'analisi degli obiettivi formativi, questi hanno riguardato nel 52% dei casi la capacità di utilizzare la tecnologia nel proprio lavoro; nel 34% l'informazione sull'utilizzo della tecnologia; nel 34% l'abilità nell'utilizzare al meglio la tecnologia; nel 23% l'abilità nell'utilizzare al meglio la tecnologia, senza compromettere la propria ssl.

A coloro che hanno seguito dei corsi di formazione è stato chiesto di indicare, attraverso una scala Likert a 5 passi (1= per niente d'accordo, 5= completamente d'accordo), il grado di accordo rispetto alla complessità dei contenuti formativi e alle difficoltà incontrate rispetto alle modalità di erogazione della formazione. In generale le risposte fornite evidenziano che i contenuti della formazione sono stati trovati complessi da capire nel 30% dei casi (abbastanza d'accordo 22%; molto d'accordo 6%; completamente d'accordo 2%), mentre la modalità di erogazione della formazione è ritenuta difficile da utilizzare solo nel 18% dei casi (abbastanza d'accordo 15%; molto d'accordo 2%; completamente d'accordo 1%).

È stata predisposta una domanda per consentire ai partecipanti di indicare le eventuali aree di miglioramento attraverso la formazione. Il 61% dei rispondenti indicano le tecnologie digitali e gli strumenti di lavoro, il 41% la privacy e la sicurezza dei dati, il 22% le responsabilità e la tutela della SSL, il 20% i rischi per ssl in relazione alla propria attività. Dai risultati dell'analisi bivariata non sono emerse relazioni statisticamente significative tra le variabili.

5. Considerazioni conclusive

Da questo studio emerge, ancora una volta, quanto ancora non venga riconosciuto alla formazione il ruolo di driver nel supportare la transizione digitale; risulta ancora rilevante la percentuale di lavoratori che non hanno seguito alcun corso di formazione relativo all'uso della tecnologia nei propri contesti lavorativi.

Buona parte della formazione, inoltre, avviene in autoapprendimento, ma sarebbe ingenuo pensare di far fronte a siffatti cambiamenti in maniera adeguata ricorrendo solo alle risorse dei singoli lavoratori, oppure che sia sufficiente il solo investimento tecnologico - tecnologia user friendly- trascurando il fatto che la sfida più che tecnologica è cognitiva e culturale.

Le eccessive richieste sul lavoro e l'assenza di supporto tecnico e organizzativo rappresentano delle criticità riferite ai modelli di organizzazione del lavoro e all'impatto sulla salute dei lavoratori, in termini di technostress. Tali criticità possono essere affrontate attraverso strategie focalizzate sulla diminuzione delle richieste poste ai lavoratori, sulla riprogettazione del lavoro e della tecnologia in dotazione e sull'implementazione delle risorse in termini di supporto tecnico, formazione e partecipazione dei lavoratori.

Note

¹ Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto tra le ricercatrici Inail e il gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Torino coinvolto nel progetto BRIC Inail 2019 ID 50 Tradars. Ai fini dell'attribuzione delle authorship, Daniela Robasto è autrice del paragrafo 3, Sara Stabile, Rosina Bentivenga, Emma Pietrafesa ed Edvige Sorrentino sono autrici dei paragrafi 1, 2, 4 e 5.

² Sara Stabile è Ricercatrice Dipartimento di Medicina, Epidemiologia, Igiene del Lavoro e Ambientale, Inail, Roma.

³ Rosina Bentivenga è Ricercatrice Dipartimento di Medicina, Epidemiologia, Igiene del Lavoro e Ambientale, Inail, Roma.

⁴ Emma Pietrafesa è Ricercatrice Dipartimento di Medicina, Epidemiologia, Igiene del Lavoro e Ambientale, Inail, Roma.

⁵ Edvige Sorrentino è Ricercatrice Dipartimento di Medicina, Epidemiologia, Igiene del Lavoro e Ambientale, Inail, Roma.

⁶ Daniela Robasto è Professore Associato di Pedagogia Sperimentale, Università degli Studi di Torino.

⁷ Bric Inail 2019- ID 50 “Analisi dei rischi e strumenti di mitigazione per la tutela e sicurezza dei lavoratori nei contesti lavorativi soggetti a trasformazione digitale” - www.tradars.it

⁸ A distanza live, che prevedono la copresenza di discenti e docenti che interagiscono tra loro.

⁹ In presenza e a distanza.

¹⁰ A distanza con tracciamento delle presenze senza la copresenza di discenti e docenti.

¹¹ A distanza in autoapprendimento live o registrati.

Riferimenti bibliografici

- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. WW Norton & Company.
- Colombo, M., Elena, P., Seghezzi, F. (2019). *Le competenze abilitanti per Industria 4.0. In memoria di Giorgio Usai*. ADAPT University Press.
- European Agency for Safety and Health at Work (2019). *The fourth industrial revolution and social innovation in the workplace*.
- European Commission (2021). *Digital Economy and Society Index (DESI)*.
- Fantoni, G., Natelli, A., Braglia, M. (2019). *Costruire l'impresa intelligente. L'imprenditore consapevole lo fa meglio*. Bologna: Fausto Lupetti Editore.
- Fareri, S., Fantoni, G., Chiarello, F., Coli, E., Binda, A. (2020). Estimating Industry 4.0 impact on job profiles and skills using text mining. *Computers in Industry* DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compind.2020.103222>.
- Fleuren B.P.I., de Grip A., Jansen N.W.H., Kant I., Zijlstra F.R.H. (2020). Unshrouding the sphere from the clouds: Towards a comprehensive conceptual framework for sustainable. *Sustainability*.
- Gallup (2017). *Report: State of the Global Workplace*. New York, Gallup Press.
- Gazzetta Ufficiale (2008). Decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81 Attuazione dell'articolo 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro.
- Magone A., Mazali T. (2016). *Industria 4.0. Uomini e macchine nella fabbrica digitale*. Milano: Guerini e Associati.
- McGuinness S., Pouliakas K., Redmond P. (2018). Skills mismatch: Concept, measurement and policy approaches. *Journal of Economics Surveys*. DOI: <https://doi.org/10.1111/joes.12254>.
- Mettling, M. (2015). *Transformation numérique et vie au travail*. Fondazione ADAPT: bollettino ADAPT
- Miller, B. A. (2019). *Employee Resistance to Disruptive Technological Change in Higher Education*. ProQuest LLC, D.B.A. Dissertation, Walden University.
- Osservatorio Smart Working (2021). *Ricerca 2021. School of Management del Politecnico di Milano*.
- Pietrafesa E., Stabile S., Bentivenga R. (2017). ICT: piattaforme social e di collaborazione sul lavoro, FactSheet Inail. Disponibile a: <https://www.inail.it/cs/internet/docs/alg-ictp-piattaforme.pdf> [20.04.2022].
- Pilotti, L. (2017). *Welfare aziendale tra Industry 4.0 e smart working: leve di wellness, partecipative, creative per la crescita della produttività cognitiva e del paese*. University of Milan Department of Environmental Science and Policy.
- Pot, F., Totterdill, P. and Dhondt, S. (2016). Workplace innovation: European policy and theoretical foundation. *World Review of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, Vol. 12, No. 1, pp.13–32.
- Pot, F.D. (2011). Workplace Innovation for better jobs and performance. *International Journal of Productivity and Performance Management*, pp. 404-405.
- Robasto (2020). Evaluate critical and creative thinking in higher education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 20, n. 1.
- Schulze J., Krumm, S. (2017). The virtual team player: A review and initial model of knowledge, skills, abilities, and other characteristics for virtual collaboration. *Organizational Psychology Review*.
- Secchi, R., Rossi, T., (2019). *Fabbriche 4.0. Percorsi di trasformazione digitale della manifattura italiana*. Milano: Guerini Next, GoWare.
- Seghezzi, F. (2018). *Lavoro e competenze nel paradigma di Industria 4.0: inquadramento teorico e prime risultanze empiriche*. ADAPT University Press.
- Totterdill, P. & Exton, R. (2014). Defining workplace innovation: The Fifth Element. *Strategic Direction*, 30 (9), pp.12-16.
- Totterdill, P., Dhondt, S., & Devons, N. (2014). The case for workplace Innovation, p.59. Disponibile a: <http://www.iat.eu/attuell/veroeff/jahrbuch/gb1213/07-TotterdillGastbeitrag.pdf> [20.04.2022].

- Vasilescu, M.D., Serban, A.C., Dimian, G.C., Aceleanu, M.I., Picatoste, X. (2020). *Digital divide, skills and perceptions on digitalisation in the European Union. Towards a smart labour market*. PLoS ONE.
- Watson D., Tregaskis O., Gedikli C., Vaughn O., Semkina A. (2018). Well-being through learning: a systematic review of learning interventions in the workplace and their impact on well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology*.
- Zaganella, M. (2017). *Le trasformazioni del lavoro e della formazione continua: Dalla seconda alla quarta rivoluzione industriale*. Milano: Franco Angeli.

La modalità didattica (DAD, DIP o DDI) può influenzare il benessere psicosociale e l'efficacia apprenditiva? Evidenze quali-quantitative da uno studio pilota nel contesto dell'istruzione degli adulti¹

Deborah R. Vivo², Ciro Cascone³, Rita Di Gregorio⁴, Anna Fontana⁵, Dania Di Gilio⁶, Gaspere Dalia⁷, Maria Montuori⁸

Keywords

Modalità didattica, Istruzione degli adulti, Benessere psicosociale, Efficacia

Abstract

Partendo dalla questione relativa all'opportunità di continuare a utilizzare modalità didattiche alternative alla lezione in classe anche oltre l'emergenza pandemica, questa ricerca quali-quantitativa ha indagato le associazioni tra la modalità didattica fruita (didattica a distanza, DAD, didattica in presenza, DIP o didattica digitale integrata, DDI) e lo stress, il benessere globale, l'affettività positiva e negativa, la solitudine sociale e l'apprendimento degli iscritti al primo e secondo periodo di un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). La ricerca, inoltre, ha esplorato la preferenza dei partecipanti per una specifica modalità didattica e le motivazioni di tale preferenza. Hanno partecipato 74 apprendenti, 68,9% di genere femminile, età media 35,65 anni (DS = 12,92). Gli strumenti della ricerca hanno incluso un questionario demografico, una batteria di test psicologici, un questionario didattico e un questionario qualitativo. I risultati dello studio suggeriscono che la DAD può influenzare positivamente i livelli di stress rispetto alle altre modalità, è associata a un miglior benessere globale rispetto alla DIP e ad una affettività più positiva rispetto alla DDI. In linea con l'ipotesi della ricerca, la modalità didattica non sembra influenzare né la solitudine sociale, né l'efficacia apprenditiva. L'indagine qualitativa indica che la DDI è la modalità didattica preferita rispetto a DAD e DIP dal campione analizzato. In base alle risposte ottenute, i principali vantaggi della DIP riguardano le relazioni interpersonali, la socialità grupale e l'apprendimento, mentre i principali vantaggi della DAD sono associati alla vita personale e lavorativa, alle questioni economiche e all'apprendimento. Trattandosi di uno studio pilota, il campione è molto piccolo. Nel prossimo futuro, intendiamo estendere la ricerca ad altri CPIA attraverso reti di collaborazioni. Le implicazioni derivanti da questa linea di ricerca potrebbero essere utili nei processi decisionali relativi alla didattica post-pandemica.

1. Introduzione

La recente pandemia da Sars-CoV-19 ha imposto, nel nostro come in molti altri paesi, la chiusura delle scuole, a fasi alterne, nell'arco di due anni scolastici, determinando l'urgenza di ricorrere a modalità di insegnamento/apprendimento basate sull'eLearning che, già in uso da diversi anni nei contesti formativi e organizzativi, non erano mai state implementate nelle scuole su scala così vasta. Già negli anni '90, negli Stati Uniti, veniva riconosciuta l'importanza della didattica a distanza nell'istruzione degli adulti (IdA), ponendo l'enfasi sulle caratteristiche generali degli apprendenti adulti e sull'accoglimento dei loro bisogni (Hayes, 1990). L'acronimo DAD è comparso per la prima volta in Italia in un articolo de *La Repubblica* di più di un trentennio fa (Maggio, 1990). Oggi, la DAD incorpora nuove modalità quali le piattaforme educative, che offrono suite di strumenti progettati per realizzare corsi online, fruibili in maniera ubiqua su tutti i dispositivi comunicativi, inclusi PC, tablet e smartphone. La transizione a modalità didattiche alternative alla didattica in presenza (DIP), inclusa la didattica

digitale integrata (DDI), che alterna momenti in presenza e momenti online, è avvenuta *ex abrupto*, determinando il ricorso a un ambiente non sconosciuto, ma dato come slegato dalla funzione didattica quotidiana e quindi, forse, vissuto come estraneo ed estraniante. Di conseguenza, come per altre innovazioni tecnologiche delle epoche passate, ciò ha determinato serie preoccupazioni riguardo la salute mentale e la socialità degli apprendenti, così come la possibilità che l'efficacia didattica possa essere vanificata, o anche solo oscurata, dalle modalità di insegnamento e apprendimento mediate dalle tecnologie e metodologie online.

Gli apprendenti adulti sono una popolazione particolarmente vulnerabile alle problematiche relative alla salute mentale (Hayes, 2009; Hocking, 2004; Upchurch et al., 2018; Vivo & Dalia, 2021) in quanto affrontano importanti cambiamenti di vita che richiedono l'assunzione di nuove abitudini personali e sociali. Ciò può determinare problematiche come difficoltà del sonno, calo dell'appetito e della concentrazione (Jennings et al., 2017). Gli studenti adulti sono esposti a notevole stress, spesso dovuto alla difficoltà dei percorsi frequentati, alle preoccupazioni circa il futuro lavorativo e alla maggiore complessità della loro vita personale (se, per esempio, hanno un coniuge e/o figli, problemi di salute propri o dei congiunti, ecc.). La ricerca condotta durante la prima ondata della pandemia all'inizio del 2020 (Araújo et al., 2020; Duan & Zhu, 2020; Zhou et al., 2020) ha rilevato un peggioramento della salute mentale degli studenti adulti, tale da poter parlare di "un'epidemia della salute mentale" (Yao et al., 2020). Non sorprende, dunque, che i sintomi psicologici più comuni registrati durante la pandemia includano stress, disagio globale, sentimenti di disperazione e solitudine (Liu et al., 2020).

Questa ricerca, partendo dalla questione relativa all'opportunità di continuare a utilizzare modalità didattiche alternative alla lezione in classe anche oltre l'emergenza pandemica, ha voluto indagare le associazioni fra la modalità didattica utilizzata, suddivisa in didattica a distanza (DAD), didattica in presenza (DIP) o didattica digitale integrata (DDI) e lo stress, il benessere globale, l'affettività positiva e negativa, la solitudine sociale e l'apprendimento degli iscritti al primo e secondo periodo di un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti. La ricerca, inoltre, ha indagato la preferenza dei partecipanti per una specifica modalità didattica e le motivazioni di tale preferenza. L'ipotesi dello studio è che gli apprendenti che frequentano i corsi in DAD e DDI nel presente anno scolastico presentino livelli di funzionamento psicosociale e risultati di apprendimento comparabili a coloro che frequentano in DIP. I risultati attesi includono, pertanto, che non vi siano differenze significative fra i tre gruppi considerati in riferimento ad alcuna variabile dello studio.

2. Metodi

2.1. Partecipanti

I partecipanti sono stati 74 apprendenti iscritti al primo e secondo periodo didattico presso quattro delle cinque sedi associate del CPIA di Salerno (Salerno, Eboli, Mercato San Severino e Nocera Inferiore). Dei partecipanti, età media 35,65 anni ($DS = 12,92$), il 68% era di genere femminile, il 29,3% di genere maschile e il 2,7% non si identifica in un genere. Sebbene la provenienza geografica dei rispondenti non sia una variabile indagata ai fini dello studio, si è ritenuto di dover individuare i partecipanti di origine ucraina e russa per tenere sotto controllo le differenze interindividuali nei livelli di stress e disagio psicologico, che potrebbero essere più alti a causa del conflitto russo-ucraino in atto al momento della rilevazione. I rispondenti di origine ucraina sono stati 13. I criteri per l'inclusione dei partecipanti hanno previsto la frequenza delle classi del primo o secondo periodo, la maggiore età e la sottoscrizione del consenso informato alla ricerca utilizzando una modulistica elettronica obbligatoria per accedere alla compilazione del sondaggio.

2.2. Strumenti

È stato utilizzato un sondaggio online che includeva: un modulo per il consenso informato contenente tutte le informazioni relative alle finalità e alle procedure della ricerca e le informazioni di contatto dei ricercatori; un questionario demografico; una batteria di test psicologici per la misurazione di stress, benessere globale, affettività positiva e negativa e solitudine sociale; un questionario didattico costruito *ad hoc* e un questionario qualitativo. I rispondenti sono stati suddivisi in tre gruppi in base alla modalità didattica seguita: DAD, DIP o DDI. Il sondaggio è stato realizzato utilizzando il software PsyToolkit (Stoet, 2010, 2016).

La batteria di test psicologici ha incluso i seguenti strumenti: 1) la scala dello stress percepito, PSS (Cohen et al., 1983); 2) il questionario CORE-10 (Connell & Barkham, 2007); 3) la Scale of Positive and Negative Experience, SPANE (Diener et al., 2009); e 4) la scala UPLAS (Tharayil, 2012).

La scala dello stress percepito (PSS)

È uno strumento per la misurazione della percezione soggettiva dello stress, ampiamente utilizzato in contesti clinici e di ricerca, che consente di comprendere in che modo le diverse situazioni di vita influenzano i nostri sentimenti e la percezione dello stress. La scala indaga i livelli di imprevedibilità e sovraccarico nella vita di tutti i giorni e contiene anche una serie di domande dirette sui livelli attuali di stress percepito. Include 10 domande riguardanti i sentimenti e i pensieri dei rispondenti nell'ultimo mese. Le domande e le alternative di risposta sono costruite in modo da essere di facile comprensione. I punteggi variano da 0 a 56 e il punteggio medio del campione normativo è 23,5 punti. Gli autori (Cohen et al., 1983) hanno dimostrato che la PSS correla con altre misure di stress e con misure autosomministrate relative alla salute e ai servizi per la salute. Diversi studi hanno dimostrato che questa scala ha buone proprietà psicometriche, anche nel contesto italiano (Lee, 2012; Mondo et al., 2021). L'alpha di Cronbach di questa scala nel presente studio era di 0,75.

Clinical Outcomes in Routine Evaluation 10 (CORE-10)

È uno strumento *self-report* di veloce somministrazione per misurare il benessere soggettivo globale, inclusi sintomi comuni di ansia e depressione e il funzionamento psicologico complessivo di un individuo. È ampiamente utilizzato in contesti clinici e di ricerca. I punteggi variano da 0 a 40. Un punteggio inferiore o pari a 10 è indice di benessere globale. Un punteggio compreso tra 11 e 14 indica uno stato di lieve disagio, tra 15 e 19 uno stato di disagio moderato, tra 20 e 24 uno stato da moderato a severo. Un punteggio pari o superiore a 25 indica un livello di disagio severo. La scala presenta proprietà psicometriche accettabili, anche per il contesto italiano (Palmieri et al., 2006; Twigg et al., 2009). Nel presente studio, l'alpha di Cronbach era di 0,69.

Scale of Positive and Negative Experience (SPANE)

Questa scala misura i livelli di esperienza positiva e negativa che le persone sperimentano nella loro vita e fornisce il bilancio fra le due esperienze. Include descrittori ampi dei sentimenti positivi e negativi, oltre ad una serie di emozioni positive e negative che sono fondamentali per il benessere. Lo strumento permette di calcolare il punteggio del bilancio affettivo, ottenuto sottraendo il punteggio dei sentimenti negativi da quello dei sentimenti positivi. Il punteggio risultante varia da -24 (massima infelicità) a 24 (massimo bilancio affettivo). La media del campione normativo è 6,5 punti. La scala possiede buone proprietà psicometriche e correla con altre misure del benessere, della felicità e della soddisfazione di vita (Diener et al., 2009). Nel presente studio, l'alpha di Cronbach era di 0,65.

University of the Philippines Loneliness Assessment Scale (UPLAS)

È uno degli strumenti più recenti per misurare il costrutto della solitudine sociale, che può essere definito come "un'esperienza eccessivamente spiacevole e impellente causata dall'impossibilità di appagare il bisogno

umano di contatto sociale” (Sullivan, 1953). La scala è composta da 25 item e, a differenza di altre misure, ha una validità cross-culturale; è quindi valida per misurare le esperienze di solitudine e socialità sia nella cultura occidentale che in quella orientale. I punteggi variano da 25 a 100. Il punteggio medio è 44. La scala possiede ottime proprietà psicometriche e correla con altri strumenti che misurano costrutti simili. Nel presente studio, l’alpha di Cronbach era di 0,91.

Il questionario didattico ad hoc

È stato costruito dai ricercatori docenti delle discipline selezionate al CPIA in base alle competenze di italiano, matematica e inglese da maturare in ciascun periodo didattico. Comprende 30 item complessivi, 5 per ciascuna disciplina di ciascun periodo didattico. Le risposte corrette valgono un punto, non ci sono penalizzazioni per quelle errate. Il punteggio massimo per ciascun periodo è pari a 15. L’alpha di Cronbach era di 0,77 per il questionario del primo periodo e di 0,65 per il questionario del secondo periodo.

Il questionario qualitativo

Include domande sulla modalità didattica preferita dagli apprendenti e sulle motivazioni della propria preferenza per la DAD o la DIP. In caso di preferenza per la DDI, i rispondenti venivano invitati a indicare quante volte a settimana vorrebbero frequentare i corsi in DAD.

Gli strumenti del sondaggio possono essere consultati all’indirizzo: https://www.psytoolkit.org/c/3.4.0/edit-survey?s=RICERCA_CPIA_SA

2.3 Procedura

Lo studio è stato condotto nella seconda settimana del mese di aprile 2022, in orario scolastico. Per le classi in DAD, il link al sondaggio è stato condiviso attraverso la piattaforma didattica della scuola (Google Meet o Sogi) e compilato dai rispondenti utilizzando il device con cui normalmente seguono le lezioni (PC, tablet, smartphone). Le classi in presenza hanno compilato il sondaggio utilizzando il proprio smartphone o i PC/Notebook della scuola. I ricercatori hanno fornito ai docenti tutte le informazioni relative alla ricerca e le istruzioni per la somministrazione. Inoltre, si sono resi disponibili per rispondere alle eventuali domande durante la compilazione. Tutte le procedure previste dalla ricerca sono state espletate in conformità al codice etico per la ricerca in pedagogia della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) e, per la parte relativa alla somministrazione di test psicologici, in conformità al codice etico dell’Associazione Italiana di Psicologia (AIT), in accordo con la dichiarazione di Helsinki del 1964 e successive revisioni.

2.4 Analisi

È stata condotta una prima analisi della statistica descrittiva per mostrare le caratteristiche demografiche e altre caratteristiche selezionate dei partecipanti. Per verificare se esistono effetti statisticamente significativi fra le tre modalità didattiche, è stata eseguita un’analisi della varianza univariata. Al fine di tenere sotto controllo le differenze interindividuali nel campione considerato, sono state utilizzate le covariate “genere” e “origini ucraine”, aggiustando i punteggi sulle variabili di studio in base ai punteggi delle covariate. L’analisi della covarianza è sembrata dunque ideale per parzializzare o rimuovere l’influenza di tali variabili sui risultati che si intende studiare. Inoltre, per verificare se vi sono differenze statisticamente significative tra due singole modalità didattiche, sono stati eseguiti test-t per campioni indipendenti. L’analisi delle frequenze e le tavole di contingenza sono state utilizzate per indagare le variabili qualitative. Tutte le analisi statistiche sono state eseguite utilizzando il software PASW Statistics (SPSS) v. 18.0.0 (IBM Corp., Armonk, N.Y., United States).

Risultati

I partecipanti sono stati 74, 68% di genere femminile, età media 35,65 anni ($DS = 12,92$). La Tabella 1 riporta le altre caratteristiche demografiche dei partecipanti.

CARATTERISTICA	N	%
Genere		
Femminile	51	68
Maschile	22	29,3
Non si identifica in un genere	2	2,7
Stato civile		
Libero	30	40,5
Impegnato/coniugato	36	48,6
Separato/divorziato	6	8,1
Vedovanza	1	1,4
Altro	1	1,4
Occupazione		
Nessuna	27	36,5
Lavoro assistenziale	13	17,6
Lavoro nella ristorazione	6	8,1
Operaio/a	12	16,3
Professionista	7	9,5
Altro	9	12,2

Nota. N = 74. Età media 35,65 anni ($DS = 12,92$)

Tabella 1. Caratteristiche demografiche dei partecipanti

Dei partecipanti, il 59,5% (n=44) è iscritto al primo periodo didattico e il 40,5% (n=30) al secondo. Complessivamente, il 21,6% (n=16) ha frequentato in DAD, il 39,2% (n=29) in DIP e il 39,2% (n=29) in DDI. Il Grafico 1 mostra la percentuale di partecipanti per periodo didattico frequentato e modalità didattica seguita.

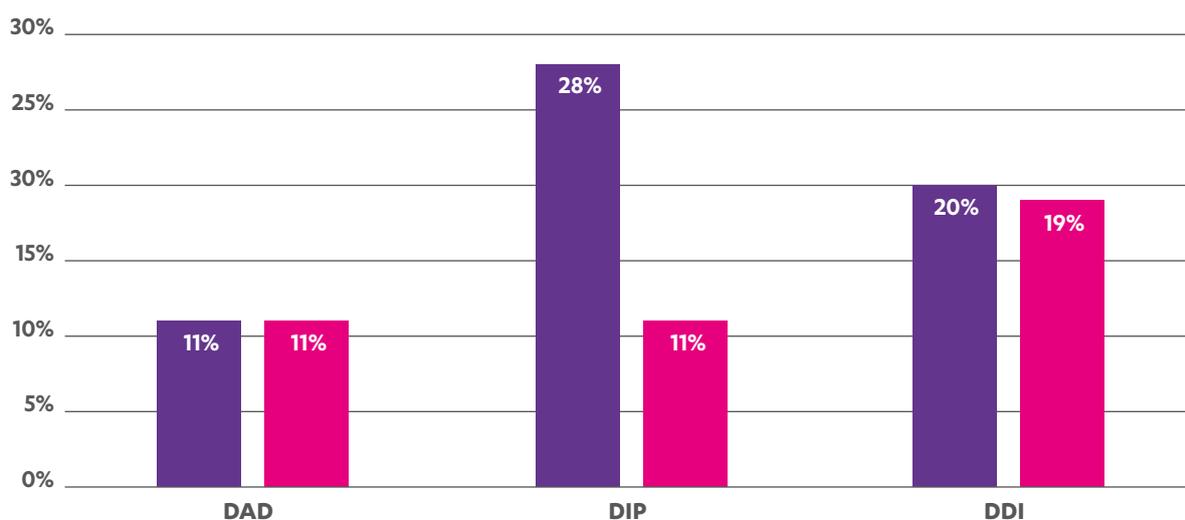


Grafico 1. Percentuale di partecipanti per periodo didattico frequentato e modalità didattica fruita

I risultati dell'ANOVA indicano che la variabile modalità didattica influenza significativamente ($F=3,589$; $df=2$; $p<.05$) il livello di stress. In particolare, non si evidenziano importanti differenze per quanto riguarda la modalità DIP ($M=18,03$) e la modalità DDI ($M=17,24$). La media dello stress nella modalità DAD è invece nettamente inferiore ($M=12,81$), come mostra il Grafico 2.

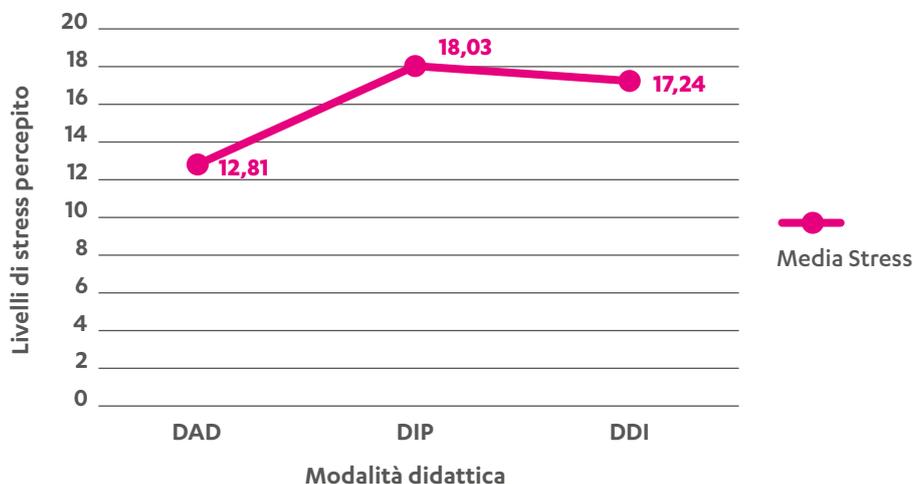


Grafico 2. Cambiamenti nei livelli di stress per modalità didattica

Non si evidenziano differenze significative fra i tre gruppi nelle altre variabili dello studio.

I risultati del t-test per campioni indipendenti indicano una differenza significativa riguardo il distress globale ($t=-1,960$; $df=43$; $p=.05$) tra il gruppo in DAD ($M=10,69$) e il gruppo in DIP ($M=14,62$) e nel bilancio affettivo ($t=2,256$; $df=43$; $p<.05$) tra il gruppo DAD ($M=12,06$) e il gruppo DDI ($M=6,79$). Non si evidenziano differenze significative fra due gruppi nelle altre variabili considerate. La Tabella 2 mostra le medie (deviazioni standard) delle principali variabili dello studio.

VARIABILI		N	MEDIA	DEVIAZIONE STD.
Stress percepito	DAD	16	12,81	7,350
	DIP	29	18,03	7,471
	DDI	29	17,24	4,650
	Totale	74	16,59	6,703
Distress globale	DAD	16	10,69	6,858
	DIP	29	14,62	6,213
	DDI	29	13,83	5,210
	Totale	74	13,46	6,096
Bilancio affettivo	DAD	16	12,06	8,918
	DIP	29	6,48	9,945
	DDI	29	6,79	6,619
	Totale	74	7,81	8,727
Solitudine	DAD	16	39,44	12,318
	DIP	29	47,38	14,173
	DDI	29	44,66	8,780
	Totale	74	44,59	12,112
Punteggi primo periodo	DAD	8	11,12	3,440
	DIP	21	9,76	3,871
	DDI	15	10,06	2,463
	Totale	44	10,11	3,335
Punteggi secondo periodo	DAD	8	9,50	2,563
	DIP	8	11,00	1,309
	DDI	14	9,28	3,429
	Totale	30	9,80	2,796

Tabella 2. Medie (deviazioni standard) delle principali variabili dello studio

Come riportato nella Tabella 2, la media dei punteggi ottenuti al questionario didattico dai rispondenti del primo periodo, su un massimo di 15 punti, è stata pari a 11,2 punti in DAD, 9,7 in DIP e 10,6 in DDI. Sebbene i punteggi medi del primo periodo in DAD e DDI siano superiori a quelli in DIP, tali differenze non sono statisticamente significative ($F=,474$; $df=2$; $p>.05$). Per il secondo periodo, la media è stata pari a 9,50 punti in DAD, 11 in DIP e 9,28 in DDI. Sebbene il punteggio medio del secondo periodo in DIP sia superiore a quello in DAD e DDI, tale differenza non è statisticamente significativa ($F=7,971$; $df=2$; $p>.05$).

Si presentano ora i risultati dell'indagine qualitativa. Alla domanda "In quale modalità preferirebbe svolgere i suoi corsi al CPIA?", il 45,9% dei rispondenti ha dichiarato di preferire la DDI. La Tabella 3 riporta il numero e le percentuali di preferenza per le altre modalità. Il Grafico 3 riporta il numero delle preferenze espresse per modalità didattica fruita.

MODALITÀ PREFERITA	N	%
DAD	15	20,3
DIP	25	33,8
DDI	34	45,9
Totale	74	100

Tabella 3. Modalità didattica preferita dai partecipanti

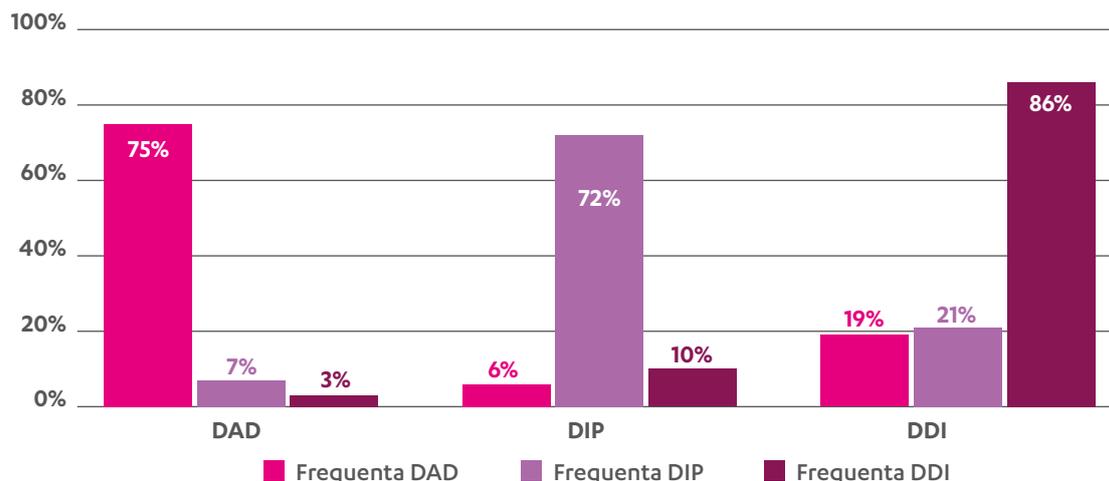


Grafico 3. Modalità didattica preferita per modalità didattica fruita

Le Tabelle 4 e 5 mostrano le risposte dei partecipanti alla domanda “Per quali motivi preferisce la [didattica preferita]?”. La domanda veniva visualizzata nel sondaggio solo ai rispondenti che avevano selezionato DAD o DIP come modalità preferita e la risposta era facoltativa.

RISPOSTE	FREQUENZA
Anche se non ho sempre la possibilità di andare, penso che la didattica in presenza coinvolga di più noi studenti	1
Ho più stimolo nella relazione diretta con professori e compagni di corso	1
Il contatto umano è importante	1
Interazione con altri corsisti e professori	1
Per capire meglio	3
Per me la didattica in presenza è più comoda	1
Per parlare italiano in persona	1
Perché capiamo meglio della didattica a distanza	1
Perché così si capisce meglio tutto	1
Perché è un modo di prendere le lezioni e le informazioni meglio	1
Perché mi piace essere in gruppo	1
Più in comunicazione più società diciamo	1
Preferisco venire a scuola fisicamente	1
Presenza meglio di online	1
Riesco a seguire meglio le lezioni	1
Riesco a creare un dialogo, fare le domande, capisco più chiaramente	1
Si capisce meglio	1
Tutto più chiaro	1

Tabella 4. Motivazioni dei rispondenti riguardo la preferenza per la DIP (n=20)

RISPOSTE	FREQUENZA
Comprendo meglio	1
Mi risulta più facile poter lavorare e studiare contemporaneamente	1
Meglio per figlio neonato, lavoro	1
Lavorando, così recupero tempo	1
Mi concentro di più	1
Mi dà la possibilità di frequentare la scuola	1
Per lavoro	1
Per motivi personali	1
Per risparmiare tempo, perché la scuola si trova lontano	1
Perché è più economico, e meno stancante	1
Perché ho bambini a casa trovo difficoltà a frequentare in presenza	1
Perché ho un bimbo piccolo da badare	1
Perché mi permette di partecipare anche se sono malata, al lavoro, fuori o con altri impegni	1
Purtroppo, il lavoro non mi permette di seguire in presenza agli orari prefissati mentre in online riesco a seguire anche mentre svolgo mansioni lavorative, in più sono lontana dalla sede e non potendo arrivare in macchina con la DAD riesco a conciliare le cose	1
Tempo e competenza	1

Tabella 5. Motivazioni dei rispondenti riguardo la preferenza per la DAD (n=15)

Il 70,6% dei partecipanti che hanno espresso di preferire i corsi in DDI vorrebbe frequentare le lezioni online per più di una volta a settimana, contro il 29,4% che preferirebbe una sola volta a settimana.

4. Discussione

Il presente studio ha indagato le associazioni tra la modalità didattica fruita (DAD, DIP o DDI) e lo stress, il benessere globale, l'affettività positiva e negativa, la solitudine sociale e l'apprendimento degli iscritti al primo e secondo periodo di un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti. L'ipotesi della ricerca è che non vi siano differenze significative fra i gruppi considerati in riferimento ad alcuna variabile dello studio. I partecipanti sono stati 74, età media 35,65 anni ($DS = 12,92$), 68% di genere femminile. Contrariamente all'ipotesi della ricerca, i risultati delle analisi statistiche suggeriscono che la variabile modalità didattica influenza significativamente il livello di stress, che risulta più basso negli apprendenti che hanno seguito i corsi in DAD rispetto alle altre due modalità didattiche. Inoltre, con riferimento al benessere globale, i risultati suggeriscono che gli apprendenti in DIP hanno livelli di disagio psicologico superiori a quelli in DAD, ma non a quelli in DDI. Riguardo i livelli di esperienza affettiva, i risultati indicano che il bilancio fra le emozioni e i sentimenti positivi e negativi degli apprendenti in DAD è migliore rispetto a quello degli apprendenti in DDI, ma non in DIP. Non si sono evidenziate differenze significative fra i gruppi riguardo la socialità, il che sembra indicare che la didattica mediata dalla tecnologia non aggrava i sentimenti di solitudine che le persone possono sperimentare nella vita quotidiana. Con riferimento alla variabile apprendimento, non si evidenziano differenze significative tra i gruppi nei punteggi al questionario didattico, né del primo, né del secondo periodo, il che sembra sostenere l'ipotesi della ricerca che le tre modalità presentino la medesima efficacia didattica. Riguardo l'indagine qualitativa, la DDI

sembra essere la modalità didattica preferita rispetto a DAD e DIP. Incrociando i dati della modalità didattica fruita, emerge una tendenza nei partecipanti a preferire la modalità didattica con la quale hanno seguito i corsi nel presente anno scolastico. In base alle risposte ottenute, i principali vantaggi della DIP sembrano riguardare le relazioni interpersonali, la socialità grupale e l'apprendimento; i principali vantaggi della DAD sembrano essere associati alla vita personale e lavorativa, alle questioni economiche e all'apprendimento. Questo studio presenta dei limiti. Innanzitutto, la scarsa numerosità del campione, per cui i risultati ottenuti vanno interpretati con cautela. Trattandosi di uno studio pilota, nel prossimo futuro intendiamo estendere la ricerca, attraverso reti di collaborazioni, ad altri CPIA. In secondo luogo, nella ricerca futura, l'indagine qualitativa andrebbe ampliata e resa oggetto di uno studio separato. Infine, poiché è stata condotta un'unica rilevazione dei dati, non è possibile stabilire con certezza se la modalità didattica sia la sola responsabile degli effetti riscontrati.

5. Conclusione

In linea con l'ipotesi della ricerca, i risultati delle analisi statistiche sembrano indicare che la didattica a distanza, la didattica in presenza e la didattica digitale integrata non presentano differenze significative rispetto al benessere globale, alla solitudine sociale e ai livelli di apprendimento degli studenti adulti. Contrariamente a quanto ipotizzato, la DAD sembra influenzare positivamente i livelli di stress rispetto alle altre modalità ed è associata a un miglior benessere globale rispetto alla DIP e ad una affettività più positiva rispetto alla DDI. La DDI è risultata essere la modalità preferita dal campione analizzato. Sono necessari ulteriori studi su un campione più ampio per trovare una risposta alle domande ancora aperte circa gli effetti della modalità didattica sul benessere psicosociale e sull'efficacia in termini di apprendimento. Le implicazioni derivanti da questa linea di ricerca potrebbero essere utili nei processi decisionali relativi alla didattica post-pandemica.

Note

¹ Deborah R. Vivo ha ideato la ricerca, eseguito le analisi statistiche e scritto l'articolo. Ciro Cascone, Rita Di Gregorio, Anna Fontana e Dania Di Gilio hanno realizzato uno strumento dello studio, collaborato alla conduzione della ricerca e revisionato l'articolo. Gaspare Dalia ha dato un contributo scientifico e Maria Montuori ha coordinato la ricerca e approvato l'articolo. I dati che supportano i risultati di questo studio sono a disposizione di chiunque ne faccia ragionevole richiesta all'autore corrispondente del presente studio (deborah.vivo@cpiadisalerno.edu.it).

² Deborah R. Vivo è psicologa psicoterapeuta, PhD, docente di inglese presso il CPIA di Salerno, Dipartimento Asse Linguistico, [deborah.vivo@cpiadisalerno.edu.it, https://orcid.org/0000-0003-0174-0871](https://orcid.org/0000-0003-0174-0871).

³ Ciro Cascone è dottore naturalista, docente di matematica e scienze presso il CPIA di Salerno, Dipartimento Asse Logico Matematico, <https://orcid.org/0000-0001-6311-5401>.

⁴ Rita Di Gregorio è counselor professionale, docente di italiano presso il CPIA di Salerno, Dipartimento Asse Linguistico.

⁵ Anna Fontana è dottore agronomo, PhD, assegnista di ricerca e docente di matematica e scienze presso il CPIA di Salerno, Dipartimento Asse Logico Matematico, <https://orcid.org/0000-0002-1878-7943>.

⁶ Dania Di Gilio è specializzata in didattica dell'Italiano come L2, docente di lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti) presso il CPIA di Salerno, Dipartimento Asse Linguistico.

⁷ Gaspare Dalia, PhD, è avvocato, ricercatore e docente alla scuola di Giurisprudenza, Università degli Studi di Salerno, Dipartimento di Scienze Giuridiche, <https://orcid.org/0000-0001-5255-6308>.

⁸ Maria Montuori è Dirigente Scolastico al CPIA di Salerno.

Riferimenti bibliografici

- Araújo, F. J. de O., de Lima, L. S. A., Cidade, P. I. M., Nobre, C. B., & Neto, M. L. R. (2020). Impact Of Sars-Cov-2 And Its Reverberation In Global Higher Education And Mental Health. *Psychiatry Research*, 288.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). Perceived Stress Scale. *Journal of Health and Social Behavior*. www.mindgarden.com.
- Connell, J., & Barkham, M. (2007). CORE-10 User Manual, Version 1.1. CORE System Trust & CORE Information Management Systems Ltd.
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., & Oishi, S. (2009). *New Measures of Well-Being* (pp. 247–266). Springer, Dordrecht.
- Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. In *The Lancet Psychiatry*, 7(4), 300–302.
- Hayes, E. (1990). Adult education: Context and challenge for distance educators. *The American Journal of Distance Education*, 4(1), 25–38.
- Hocking, W. B. (2004). *Enactive Teaching in Higher Education: Transforming Academic Participation and Identity Through Embodied Learning*. University of British Columbia.
- Jennings, K. S., Goguen, K. N., Britt, T. W., Jeffirs, S. M., Wilkes, J. R., Brady, A. R., Pittman, R. A., & DiMuzio, D. J. (2017). The role of personality traits and barriers to mental health treatment seeking among college students. *Psychological Services*, 14(4), 513–523.
- Lee, E. H. (2012). Review of the psychometric evidence of the perceived stress scale. In *Asian Nursing Research*, 6(4), 121–127.
- Liu, S., Yang, L., Zhang, C., Xiang, Y. T., Liu, Z., Hu, S., & Zhang, B. (2020). Online mental health services in China during the COVID-19 outbreak. In *The Lancet Psychiatry*, 7(4).
- Maggio, E. (1990, December 29). Gramsci fa la pace con Sturzo all'ombra del computer. *Larepubblica.It*, 29. <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1990/12/29/gramsci-fa-la-pace-con-sturzo-all.html?ref=search>
- Mondo, M., Sechi, C., & Cabras, C. (2021). Psychometric evaluation of three versions of the Italian Perceived Stress Scale. *Current Psychology*, 40(4), 1884–1892.
- Palmieri, G., Evans, C., Freni, S., Baroni, A., Chicherio, M., Ferrari, S., Palmieri, L., Rigatelli, M., & Reitano, F. (2006). La valutazione routinaria degli esiti della psicoterapia: traduzione e validazione preliminare del sistema CORE. *Nuove Tendenze Della Psicologia*, 4(3), 371–386.
- Stoet, G. (2010). PsyToolkit: A software package for programming psychological experiments using Linux. *Behavior Research Methods 2010*, 42(4), 1096–1104.
- Stoet, G. (2016). PsyToolkit: A Novel Web-Based Method for Running Online Questionnaires and Reaction-Time Experiments.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry* (H. S. Perry & M. L. Gawel, Eds.). New York: Norton
- Tharayil, D. P. (2012). Developing the University of the Philippines Loneliness Assessment Scale: A Cross-Cultural Measurement. *Social Indicators Research*, 106(2), 307–321.
- Twigg, E., Barkham, M., Bewick, B. M., Mulhern, B., Connell, J., & Cooper, M. (2009). The young person's CORE: Development of a brief outcome measure for young people. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3), 160–168.
- Upchurch, D. M., Gill, M., Jiang, L., Prelip, M., & Slusser, W. (2018). Use of Mind–Body Therapies Among Young Adults Aged 18–24 Years: Findings From the 2012 National Health Interview Survey. *Journal of Adolescent Health*, 63(2), 227–232.
- Vivo, D. R., & Dalia, G. (2021). Psychological Effects of Covid-19 on University Students. Is there a Silver Lining? *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 10, 116–127. ISSN: 2532 - 7801 (online).
- Yao, H., Chen, J.-H., & Xu, Y.-F. (2020). Rethinking online mental health services in China during the COVID-19 epidemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 50, 102015.
- Zhou, X., Snoswell, C. L., Harding, L. E., Bambling, M., Edirippulige, S., Bai, X., & Smith, A. C. (2020). The Role of Telehealth in Reducing the Mental Health Burden from COVID-19. *Telemedicine and E-Health*, 26(4), 377–379.

Industrial Engineering, Management d'impresa e Lifelong Learning. Quali elementi di innovazione didattica?

Angela Spinelli¹, Vincenzo Tagliaferri², Federica Trovalusci³

Keywords

E-learning, Industrial Engineering, Lifelong Learning

Abstract

Il lavoro presenta l'attività di ricerca-azione sviluppata nei percorsi formativi in "Industrial Engineering e Management d'Impresa" dell'Università di Roma Tor Vergata, offerti in modalità e-learning con la collaborazione della Scuola IaD (www.scuolaiaad.it) e finanziati dal Ministero dello Sviluppo Economico.

Gli elementi di innovazione identificati ad avvio dell'offerta formativa sono stati solo in parte confermati dalla ricerca, che ha invece messo in evidenza altri aspetti funzionali all'apprendimento degli adulti e che vanno dunque tenuti in considerazione sia ai fini di una riprogettazione formativa, sia in termini di politiche educative universitarie.

1. Introduzione

L'offerta formativa oggetto della ricerca nasce dalla manifestazione di interesse dell'Università di Roma Tor Vergata presso il Ministero dello Sviluppo Economico per rispondere alle esigenze formative delle associazioni di categoria dell'industria nazionale, che presentano la necessità di percorsi di formazione finalizzati alla creazione di figure di alta professionalità in grado di soddisfare i requisiti richiesti nell'attuale fase di innovazione dei processi produttivi. L'insieme dei corsi ha coperto i temi dell'*industrial engineering e management* di impresa a partire dalle conoscenze e competenze disponibili in Ateneo e maturate sulla base dell'attività di ricerca, didattica e di trasferimento tecnologico sviluppato con industrie manifatturiere e dei servizi in un ampio spettro di ambiti industriali.

Dal punto di vista didattico la proposta si è organizzata in modalità *blended* secondo un modello consolidato in letteratura (Castro-Rodríguez, Marín-Suelves et. al., 2021) e sviluppato in Ateneo presso la Scuola Istruzione a Distanza, struttura scientifica, didattica e di servizio dedicata all'offerta didattica *e-learning*. L'offerta formativa in "Percorsi innovativi di formazione in Industrial Engineering e Management di impresa" (IE) è stata complessivamente di 12 corsi, ciascuno di 40 ore seminariali sincrone rivolte a tutti i partecipanti, più 80 ore di *project work* (PW) svolte in collaborazione con le aziende e rivolti solo ad alcuni partecipanti selezionati in ingresso. Tutti i corsi prevedevano la partecipazione gratuita e sono state attivate 18 borse di studio.

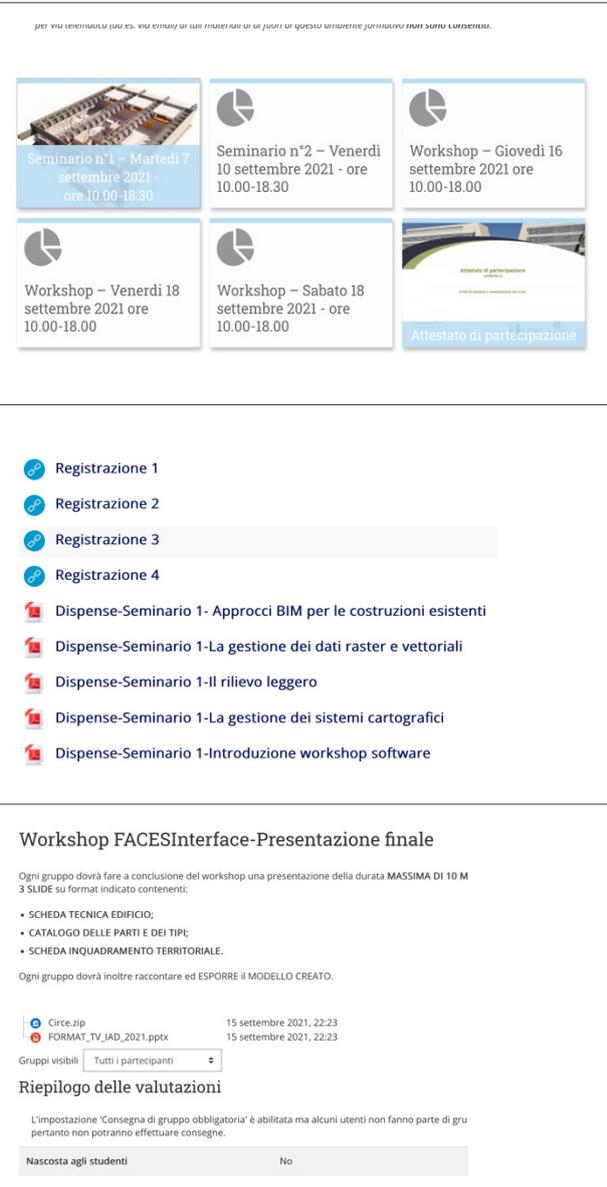
Requisito di ammissione ai corsi è stato il Diploma di Laurea Triennale in diversi settori dell'ingegneria; in Chimica, Fisica, Informatica, Economia. L'ammissione ha tenuto in considerazione anche il curriculum formativo, scientifico e professionale, elemento che ha permesso di creare classi multilivello tra laureati triennali e magistrali, dottori di ricerca, professionisti già inseriti nel modo del lavoro. L'offerta formativa è stata attivata ad agosto 2021, con iscrizioni fino a settembre e chiusura a dicembre. In tabella, la sintesi dell'offerta formativa e la relativa composizione delle aule:

CORSO	ISCRITTI	UDITORI 40 ORE SEMINARIALI	CORSISTI 40 ORE SEMINARIALI + 80 PW	CONVENZIONI
Building information modelling and management	15	6	9	1
Circular economy	16	10	6	3
Data Science for Business	14	9	5	3
Efficientamento dei processi e miglioramento della qualità nella sanità e nell'industria	17	5	12	4
Engineering and management di aziende industriali	13	6	7	7
Industria 4.0 per la produzione	14	4	10	3
Ingegnerizzazione ed applicazione dei nano-materiali	11	3	8	3
Progettazione di prodotto avanzata	11	1	10	0
Smart Maintenance	9	3	6	1
Sostenibilità e gestione energetica delle aziende industriali	15	5	10	2
Tecnologie innovative di processo	13	4	9	4
Valutazione e Gestione dei Rischi per l'Ambiente, la Salute e la Sicurezza	19	7	12	4

Tab. 1. Offerta formativa

La progettazione didattica è stata organizzata per legare i processi formativi al *knowledge management*, mettendo in collegamento i processi di apprendimento e i processi produttivi aziendali (Boldizzoni, Nacamulli, 2011) e l'approccio *flipped* nel campo dell'IE (Karabulut-Ilgu A., Jaramillo Cherrez N., et. al., 2018). I corsi sono stati organizzati all'interno della piattaforma Moodle, secondo uno schema generale (Fig. 1) costituito da materiali didattici e attività individuali e di gruppo; e in presenza e/o videoconferenza per le attività sincrone.

per una panoramica più es. vai all'URL di cui il materiale si è parlato in questo seminario partecipi alla ZARU L'ESPERIENZA.



IMPIANTO GENERALE

Pagina iniziale di un corso con organizzazione delle attività didattiche centrate sulla calendarizzazione dei seminari e dei workshop. All'interno di ciascun task sono state inserite le informazioni di base; le registrazioni dei seminari; le dispense e i materiali per lo svolgimento delle attività.

MATERIALI DIDATTICI

- Registrazione 1
- Registrazione 2
- Registrazione 3
- Registrazione 4
- Dispense-Seminario 1- Approcci BIM per le costruzioni esistenti
- Dispense-Seminario 1-La gestione dei dati raster e vettoriali
- Dispense-Seminario 1-Il rilievo leggero
- Dispense-Seminario 1-La gestione dei sistemi cartografici
- Dispense-Seminario 1-Introduzione workshop software

Workshop FACESInterface-Presentazione finale

Ogni gruppo dovrà fare a conclusione del workshop una presentazione della durata MASSIMA DI 10 M 3 SLIDE su format indicato contenenti:

- SCHEDA TECNICA EDIFICIO;
- CATALOGO DELLE PARTI E DEI TIPI;
- SCHEDA INQUADRAMENTO TERRITORIALE.

Ogni gruppo dovrà inoltre raccontare ed ESPORRE il MODELLO CREATO.

Circle.zip 15 settembre 2021, 22:23
 FORMAT_TV_JAD_2021.pptx 15 settembre 2021, 22:23

Gruppi visibili Tutti i partecipanti

Riepilogo delle valutazioni

L'impostazione "Consegna di gruppo obbligatoria" è abilitata ma alcuni utenti non fanno parte di gruppo pertanto non potranno effettuare consegne.

Nascosta agli studenti No

CONSEGNE/ATTIVITÀ INDIVIDUALI O DI GRUPPO

Fig. 1 - Organizzazione piattaforma Moodle

Queste caratteristiche sono state definite alla luce degli elementi progettuali elencati precedentemente e in coerenza con un quadro più ampio legato ai fabbisogni formativi professionali sintetizzabile come segue: «la formazione viene ormai intesa come un processo continuo, spesso incrementale, composto di eventi di apprendimento legati al ciclo di generazione, trasferimento e manutenzione delle competenze» (Anpal, 2018, p. 6). L'approccio, coerente con la prospettiva del *lifelong learning*, ha tenuto in considerazione la necessità di ibridare i saperi professionalizzanti posseduti dai diversi attori coinvolti: l'università e le aziende. Infatti, «la civiltà industriale moderna e contemporanea si regge su un incessante processo di conversione di conoscenza contestuale, o tacita, in conoscenza codificata o esplicita, e viceversa» (Becattini, 2005, p. 83). Il sapere necessario alla formazione professionale ha, dunque, fonti e provenienze diverse: ci sono saperi codificati che includono nozioni tecniche e procedure di utilizzo; ci sono poi saperi contestualizzati, significativi all'interno della specifica organizzazione e - infine - ci sono saperi "taciti" che rappresentano una ricchezza fondamentale qualora si riesca ad esplicitarli e metterli a disposizione della comunità (Polanyi, 2018).

Particolare importanza viene assunta dalla gestione del sapere aziendale. Due sono le dimensioni della conoscenza posseduta dall'organizzazione: una esplicita, facilmente definibile e trasferibile; l'altra implicita, più indeterminata e strettamente legata alle persone che la posseggono. Nel primo caso, è fondamentale avviare un processo di didatticizzazione della conoscenza che consenta di strutturarla e renderla accessibile, utilizzabile e aggiornabile. Nel secondo caso, invece, è opportuno stimolare la relazione e la comunicazione interna tra i partecipanti, agevolando così la trasferibilità delle informazioni anche in modalità informali, non strettamente legate a momenti di formazione specifici.

Le architetture sociali rivestono infatti un ruolo strategico soprattutto all'interno di organizzazioni cosiddette Knowledge Intensive (Alvesson, 2004; Colombo, Mosca, 2009). I corsi oggetto del presente lavoro hanno previsto un forte collegamento tra il mondo accademico e quello produttivo, sia attraverso la partecipazione diretta ai corsi dei diversi attori, sia con lo sviluppo del PW in collaborazione con le aziende.

2. La ricerca

L'offerta formativa è stata affiancata da un'attività di ricerca azione che ha legato il momento conoscitivo alla messa in pratica di un piano di intervento (Trincherò, 2004), finalizzato anche alla ri-progettazione delle successive edizioni dei corsi. L'impianto metodologico è stato quanti-qualitativo, con un prevalente orientamento empirico, cioè volto alla comprensione degli elementi capaci di generare cambiamento (Chein, Cook, Harding, 1984).

Si è scelto di utilizzare questa metodologia per due motivi principali: il lavoro di indagine è stato svolto da ricercatori coinvolti nell'offerta formativa, dunque, facenti essi stessi parte del campo di indagine (Falcone, 2016) e l'obiettivo principale era un intervento di ri-progettazione utile a stabilizzare l'organizzazione del corso alla luce di conoscenze contestualizzate, ma supportate da una base di dati. La ricerca ha avuto un impianto esplorativo, per comprendere il nesso tra formazione e uso delle tecnologie didattiche ai fini della ri-progettazione. Questo obiettivo, come si vedrà nelle conclusioni, è stato raggiunto solo in parte perché i docenti hanno espresso delle visioni di valore, percezioni ed esigenze legate ad altri fattori, quali ad esempio il collegamento tra università ed imprese, affrontando il setting tecnologico più come un'opportunità di tipo pratico/strumentale che non come una occasione per rivedere le proprie pratiche didattiche e organizzative.

Di seguito è schematizzato il disegno della rilevazione dati elaborato secondo lo schema che prevede la formulazione del progetto, l'osservazione del processo, la riformulazione dell'azione e l'implementazione delle successive azioni di ri-progettazione (Cunningham, 1976):

PRIMA		PARTECIPANTI DURANTE/DOPO		STAFF - DOPO	
Pianificazione		Azione e osservazione		Riflessione	
Focus group Docenti coordinatori e staff didattico - amministrativo	n. 16	Questionario fase seminariale Partecipanti	n. 133	Questionario Docenti	n. 31
		Questionario fase PW Partecipanti.	n. 27	Questionario Aziende	n. 5
				Interviste Docenti	n. 9

Tab. 2. Sintesi rilevazione dati

Il *focus group*, condotto ad avvio del progetto, ha coinvolto diverse figure professionali allo scopo di indagare dimensioni di interesse (es.: aspettative, necessità didattiche, disponibilità all'uso delle tecnologie) da diversi punti di vista ed è stato funzionale ad una prima mappatura del campo di indagine. Le successive fasi dell'indagine qualitativa (interviste) condotte al termine dei corsi hanno poi approfondito queste dimensioni, con una particolare attenzione al tema dell'innovazione e del rapporto fra questa e l'esperienza del corso, mediata dalle tecnologie. Il testo delle interviste è stato elaborato tenendo in considerazione il rapporto, descritto in letteratura, tra la definizione dei concetti e la definizione operativa, che ha fatto da guida agli indicatori e alle domande (Marradi, 1987; Trinchero, Robasto, 2019).

I questionari studenti sono stati utilizzati per raccogliere informazioni sulle percezioni in merito al rapporto fra offerta formativa, apprendimento, maturazione professionale.

3. Risultati e discussione

I partecipanti che hanno risposto al primo questionario (al termine della fase seminariale) sono stati 133 su 144; mentre al secondo, al termine del PW 35 su 107. Di seguito si riportano alcuni elementi significativi di questa fase dell'indagine ottenuti con questionari scala likert 0-5:

PRIMA		DURANTE (SEMINARI)				DOPO (PW)	
Conoscenze		Conoscenze		Competenze			
Ingresso	3	Aumento comprensione aspetti di base	4,3	Sostegno alla capacità di riconoscere la relazione tra aspetti specifici degli argomenti	4,1	Consolidamento conoscenze	4
Uscita	4,3	Aumento comprensione aspetti specifici	4,2	Aumento della capacità di valutare gli argomenti	4	Mettere in pratica le conoscenze apprese	4,2
		Aumento interesse campo di studio	4,4	Miglioramento della capacità di acquisire informazioni e creare nuove informazioni	4	Confrontarmi con professionisti	4,3
		Fiducia per svolgere un lavoro più avanzato	4,2	Aiuto a sviluppare capacità intellettuali e professionali	4	Maturare una professionalità maggiore	4,3
		Aiuto comprensione dei concetti	4,3			Senso di auto-efficace	3,8
		Indicazioni su come un professionista competente dovrebbe operare	4,2			Miglioramento delle competenze	4,2
						Miglioramento delle relazioni professionali	4,2

Tab. 3 - Risultati questionari studenti

La valutazione dell'offerta formativa è stata molto positiva, sia per gli elementi didattici sia per quelli organizzativi. Sono inoltre da segnalare punteggi molto alti per aspetti legati alla percezione di condizioni utili allo sviluppo professionale, quali il senso di autoefficacia, il miglioramento del confronto con professionisti inseriti nel circuito produttivo e delle relazioni professionali. Da segnalare, però, lo scarto significativo sulla totalità del campione tra il primo e il secondo questionario.

I docenti che hanno risposto al questionario sono stati, invece, 31 di cui:

- 2 con attività inferiore alle 3h;
- 7 con attività fra 3 e 5 h;
- 22 con attività superiore alle 5h.

Sul totale solo 3 non avevano mai avuto esperienza in e-learning e la maggior parte hanno utilizzato Moodle per la pubblicazione di contenuti, a seguire per gli strumenti di valutazione e in un solo caso per i forum. Il dato è interessante se confrontato con la loro percezione, molto diffusa, della necessità di modificare l'impianto comunicativo (likert 0-per nulla/5-moltissimo= 4.1); seguita dai processi di organizzazione delle attività didattiche, dalle modalità di valutazione e - infine - dai contenuti. Il grafico (Fig. 2) riporta gli elementi che, secondo i docenti, devono essere maggiormente tenuti in considerazione quando si progetta un'attività didattica in modalità e-learning e gli aspetti che - invece - hanno caratterizzato gli elementi di maggior innovazione della presente offerta formativa.

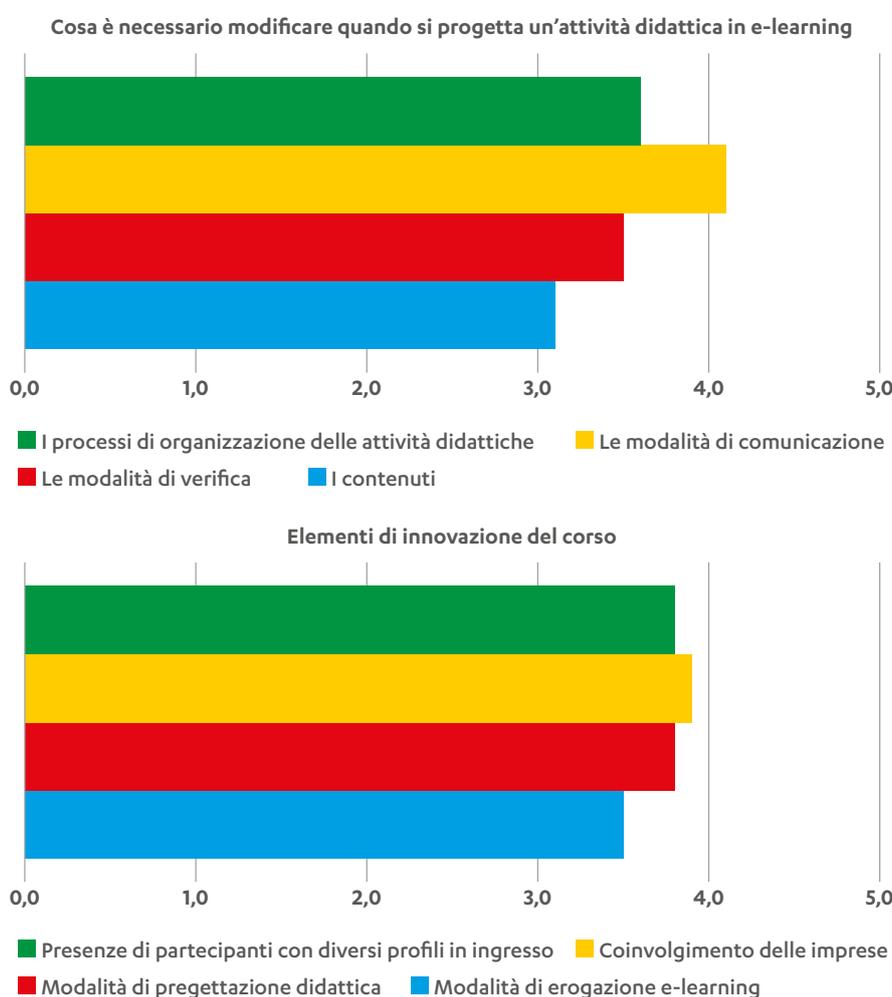


Fig. 2. Sintesi di alcune dimensioni di indagine Questionario docenti

Rispetto all'impatto percepito del progetto sulla trasformazione dei processi di conoscenza dei partecipanti c'è un diffuso consenso: solo 2 docenti rispondono che a loro giudizio non c'è stato. Nel primo caso la risposta è argomentata per assenza di feedback; nel secondo per la scarsità di tempo a disposizione. Le risposte positive, invece, sono argomentate prevalentemente con il forte collegamento fra proposta teorica e attività pratica che ha caratterizzato i corsi (*"Ha permesso ai partecipanti aziendali di acquisire conoscenze su temi*

innovativi, valutare sperimentazioni attuali e cominciare a pensare a come introdurli nella propria azienda. Ha permesso agli studenti di acquisire nuove conoscenze e a comprendere le modalità di introduzione dell'innovazione all'interno delle aziende"; "ha permesso ad i partecipanti aziendali di acquisire conoscenze relativamente a temi innovativi ancora poco conosciuti, valutare alcune sperimentazioni e avere modo di cominciare a studiarne la possibilità di utilizzo in azienda. Ha permesso agli studenti e ai dottorandi di acquisire nuove conoscenze ma anche e soprattutto di entrare in contatto con il mondo aziendale e comprendere anche le modalità di introduzione dell'innovazione all'interno delle aziende")⁴.

La formazione professionale attraverso l'e-learning, secondo i docenti, è efficace in particolare per l'accrescimento delle conoscenze dei partecipanti; mentre gli aspetti di maggiore innovazione risiedono *in primis* nel coinvolgimento delle imprese, seguito dai diversi profili in ingresso dei corsisti, dalle modalità di progettazione didattica e solo in ultimo dalla modalità di erogazione in e-learning, che viene ormai percepita come stabilmente entrata nel corredo didattico e organizzativo dell'offerta formativa universitaria (Fig. 3).

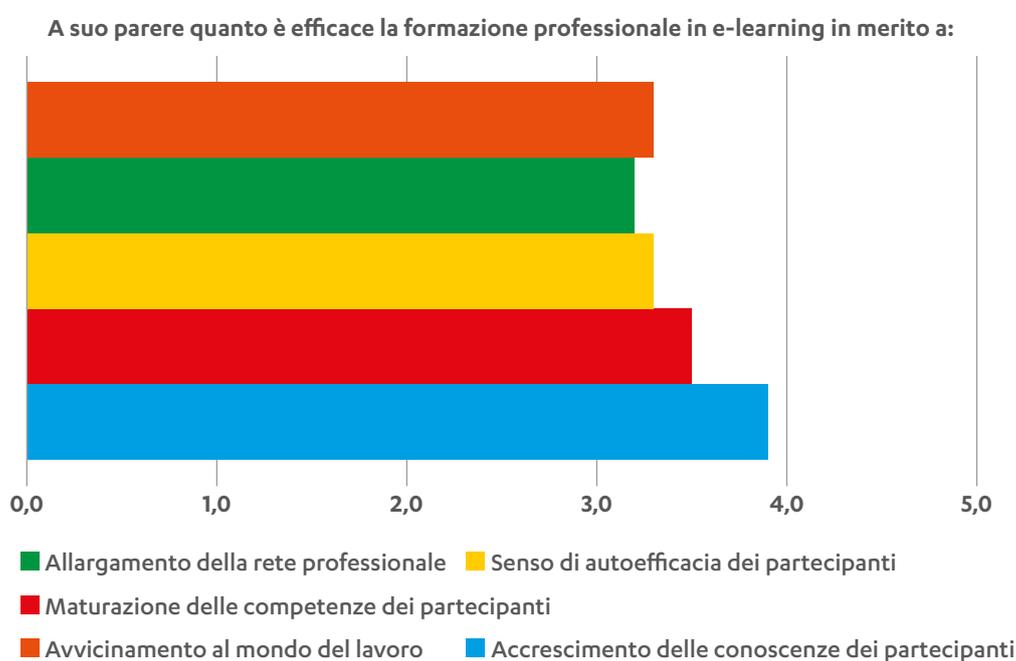


Fig. 3. Elementi di innovazione percepita rispetto all'e-learning

Questi aspetti sono stati ampiamente confermati dalle interviste ai docenti coordinatori che hanno permesso di verificare ulteriormente i seguenti elementi:

- l'opportunità di innovazione offerta dai corsi risiede principalmente nella collaborazione tra università e aziende e nella composizione mista di aule in cui partecipanti con diversi profili e professionalità possono incontrarsi e interagire;
- l'e-learning è ormai inserito fra le pratiche didattiche comuni, anche se c'è una consapevolezza rispetto alla necessità di cambiamento/innovazione che richiede.

Nel complesso i docenti, durante le interviste, hanno confermato:

- un uso molto tradizionale della piattaforma Moodle;
- poca attenzione alle fasi di *assessment*;

collegando entrambi gli aspetti, principalmente, alla mancanza di tempo a disposizione.

Sempre durante le interviste è emerso che uno dei fattori maggiormente sentiti come vincolanti è stato il tempo, che ha inciso più delle tecnologie a disposizione sulle scelte didattiche. In alcuni casi la proposta *flipped* è stata espressa pienamente durante il corso (*“Ho preparato il corso in maniera completamente nuova, e questo mi ha aiutato a svecchiare i miei corsi e ho implementato a flipped education. La sto imparando e proponendo e la trovo molto efficace”*); in altri - la maggioranza - l'uso didattico delle tecnologie è stato piuttosto ordinario, specialmente per ciò che riguarda l'uso degli strumenti asincroni. Tuttavia, c'è una forte consapevolezza rispetto al rinnovato panorama del lifelong learning, specialmente nel campo delle discipline tecnico-scientifiche in cui l'accesso a materiali di qualità è ormai abbastanza frequente e la differenza può essere fatta solo in termini relazionali, attraverso gli scambi con i docenti e con i colleghi (*“Questa esperienza ci ha messo tutti di fronte ad una condizione: se devo vedere una lezione registrata io ho davanti il mercato mondiale, quindi perché dovrei scegliere xxx o iscrivermi a xxx? Quindi la differenza che fa il docente è quella della discussione scientifica, [...] Le nozioni le forniamo, ma poi con il docente sviluppiamo il critical thinking, questo ha un senso. Altrimenti mi iscrivo al MIT, se devo solo vedere un video”*).

Anche le aziende sono state concordi nell'individuare nella collaborazione con le università uno degli elementi di maggiore innovazione. Contestualmente hanno valutato in modo molto adeguato i supporti tecnologici a disposizione. Questo elemento è davvero interessante, specialmente se si considera il livello di innovazione didattica del corso che non è stato particolarmente elevato.

3. Conclusioni e lesson learned

La ricerca azione ha permesso di rivedere alcuni elementi significativi del progetto. Contestualmente ha anche offerto la possibilità di comprendere che, all'interno dei corsi proposti i maggiori elementi di innovazione non risiedono nell'apparato tecnologico, ma nel capitale sociale azienda/università che viene generato (*“Il format è stato innovativo perché ha messo insieme studenti neolaureati triennali, magistrali, dottorandi e dottori di ricerca con rappresentanti delle aziende su argomenti che sono di frontiera. Questo è stato l'elemento più innovativo del corso e il suo valore aggiunto”*). Le innovazioni didattiche, che pure ci sono state rispetto ad elementi di interazione e laboratorialità, sono state percepite meno significative di altri aspetti, almeno dalle aziende coinvolte. Mentre partecipanti e docenti hanno mostrato sensibilità per gli aspetti di utilità dell'e-learning: la possibilità di far partecipare persone da tutta Italia e con impegni professionali piuttosto pressanti. Rispetto alle lezioni apprese per la riprogettazione del corso, è da considerare la seguente sintesi:

- un fattore facilitante è il tempo: maggiore disponibilità per la progettazione e per la costruzione di relazioni con le aziende;
- le tecnologie sono percepite in modo strumentale, una condivisione dei principi d'uso andragogici stimolerebbe l'utilizzo più innovativo delle *affordance* disponibili;
- l'innovazione degli aspetti professionalizzanti della formazione è legata alla possibilità di generare relazioni inter-organizzative.

Questi elementi, se letti alla luce di una prospettiva di medio periodo, diventano tanto più significativi come suggerimento ad adottare una più frequente e profonda collaborazione fra università e mondo produttivo. D'altra parte, nell'evoluzione della domanda di professionalità delle imprese italiane questi sono fattori che possono fare la differenza: le reti di competenze, produzione e cooperazione, insieme al collegamento con le comunità territoriali, hanno contribuito a consolidare le capacità produttive e a radicare la crescita nei settori del made in Italy (Benini, 20019). In una prospettiva più globale, invece, la società dell'apprendimento finalizzata all'incremento della produttiva è data, principalmente, dal «miglioramento delle pratiche migliori»,

condizione che può essere raggiunta solo attraverso una revisione dei modelli protezionistici di conoscenza che caratterizzano l'economia di mercato (Stiglitz, Greenwald, 2018, p. 36).

Inoltre, dall'esperienza indagata, emerge la necessità di affiancare i docenti con figure di *teaching assistant* con funzioni di organizzazione e revisione dei materiali didattici e dei percorsi interni ai corsi. Questo renderebbe più semplice proporre soluzioni adeguate anche sotto il profilo pedagogico e didattico, ma sempre coerenti con le specifiche disciplinari e tecniche dei contenuti ("Sarebbe utile avere uno schema univoco di qualità e pre-organizzato, io mi troverei facilitato se avessi delle indicazioni generali da seguire e così anche gli altri docenti". Inoltre: "la comunicazione dei contenuti formativi, per esempio, dovrebbe avere un responsabile editoriale"). D'altra parte, la letteratura scientifica concorda sulla necessità di tutta l'istruzione a distanza, anche a prescindere dalla soluzione tecnologica adottata, di avere un forte legame tra i processi gestionali/organizzativi e quelli didattici (Vertecchi, 2021).

Note

¹ Angela Spinelli, Professoressa a contratto di Didattica generale, Dipartimento di Storia, Patrimonio culturale, Formazione e società, Università di Roma "Tor Vergata".

² Vincenzo Tagliaferri, Professore Ordinario di Tecnologie e Sistemi di Lavorazione, Department of Enterprise Engineering, University of Rome "Tor Vergata".

³ Federica Trovalusci, Professoressa associata di Tecnologie e Sistemi di Lavorazione, Department of Enterprise Engineering, University of Rome "Tor Vergata".

⁴ In corsivo tra virgolette sono riportati stralci testuali delle interviste.

Riferimenti bibliografici

- Alvesson M. (2004). *Knowledge work and knowledge-intensive firms*. USA: Oxford University Press.
- Anpal (2018). XVIII Rapporto sulla formazione continua. Annualità 2016-2017. Roma: Anpal.
- Becattini, G. (2005). *Distretti industriali e Made in Italy*. Torino: Bollati Boringheri.
- Benini R. (2019). Fabbisogni formativi e mutamenti sociali: lo scenario tra competenze chiave ed evoluzione della domanda delle imprese italiane. *Rivista Trimestrale di scienza dell'Amministrazione*, 1/2019, 1-22.
- Boldizzoni D., Nacamulli R. C. D. (2011). *Oltre l'aula. Strategie di formazione nella società della conoscenza*. Milano: Apogeo.
- Castro-Rodríguez, M.M. Marín-Suelves, D., López-Gómez, S. & Rodríguez-Rodríguez, J. (2021). Mapping of Scientific Production on Blended Learning in Higher Education. *Education sciences*, 11, 494, 1-15.
- Chein I, Cook S.W., Harding J. (1984). The field of Action Research. *American Psychologist*, 3(2), 43-50.
- Colombo G., Mosca A. (2009). Formazione e computazione: ambienti artificiali di apprendimento. *International Journal of Information Science for Decision Making*, vol. 39, 1-12.
- Cunningham B. (1976). Action Research: Toward a procedural Model. *Human Relation*, 29(3), 215-238.
- Falcone F. (2016). *Lavorare con la ricerca-azione*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Karabulut-Ilgu A., Jaramillo Cherrez N., Jähren C. T. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Education Technology*, 49, (3), 398–411. <https://doi.org/10.1111/bjet.12548>
- Marradi A. (1987). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Firenze: La Giuntina.
- Polanyi M. (2018). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando.
- Stiglitz J.E., Greenwald B.C. (2018). *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*. Torino: Einaudi.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I mixed-methodos nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Vertecchi B. (2021). *A distanza: insegnare e apprendere*. Roma: Anicia.

“Back from the future”: case study on competences generated by the Covid-19 crisis in social cooperative workers in three areas of central Italy

Gilda Esposito¹, Silvia Iossa²

Keywords

Third Sector, Change processes, COVID-19 pandemic, Qualitative research, Case study

Abstract

The unexpected impact of the COVID-19 pandemic, resulting of the co-morbidity of the virus, other chronic diseases due to aging in an unsustainable environment, as well as rampaging inequality and stuck social mobility, beyond human losses and economic crisis, also determined an abrupt stop that led to profound change in the organizational cultures of many Italian social innovation actors. The need to rethink social policies and practices has been particularly felt among local authorities and the Third Sector Organizations. The so-called “Coronavirus Accelerant” of change has accelerated its race in front of our eyes. In fact, emergencies and crises have historically accelerated processes of change that would have been unthinkable, or much slower, in normal times. In a context of profound uncertainty, the spin-off of the University of Florence launched a qualitative research, through online interviews and focus groups, to investigate the transversal skills emerged and/or strengthened by employees of Italian Third Sector organisations in three regions (Tuscany, Liguria and Umbria). The results that emerged from content analysis and triangulation highlighted critical elements together with a wealth of transversal competences stimulated in the modified environment, testifying to the role of lifelong and embedded learning in working contexts.

1. Introduction: contemporary crisis and the accelerator effect

The current planetary crisis, seen from an environmental, economic and social perspective, is characterized by the loss of trust in modern age's expectations and storytelling, born with the Enlightenment and its celebration of human reason and human dominance of nature, knowledge and technique. The human global community, finally discovering and recognizing itself as profoundly diverse and polysemic, faces an era characterized by precariousness, contingency and absolute relativity, which translates into the difficulty of defining pre-established boundaries even between right and wrong, good and evil (Lăzăroiu, 2018).

Pedagogical sciences remind us that human beings learn to live in their own historical time in relation to the experiences in which they are involved daily, and that this learning is also generated within the living environment (Ferrante & Palmieri, 2015). At present, this environment seems to be full of uncertainty: as we write, the unbearable disorientation and division caused among the population by the Covid 19 syndemic (Horton 2021), resulting of the co-morbidity of the unknown virus, other chronic diseases due to aging in an unsustainable environment (such as diabetes, heart diseases and obesity, just to quote three), as well as rampaging inequality and stuck social mobility, is even worsened by an equally unforeseen war state in Ukraine, that has colonized the media and our minds and produced even further fear for the future.

In the modern age, social and individual temporalities times followed a defined anthropological and pedagogical project: they formed a citizen who conformed to a model of man and woman whose life was reflected in the social context from which he or she came, and all exceptions were considered deviations

(Ferrante & Palmieri, 2015). In contrast, since the studies of Lyotard (1979), Luhmann (1992) and Bauman (1994) on the crisis of contemporaneity, the present time has emerged as fragmented. If the environments of modernity had a normalizing effect, present environments are disorientating.

A vivid example of a reality in crisis, is posed by the current health, economic and social crisis that officially began on 11 March 2020, when the WHO declared the global pandemic of Covid-19, which caused several impacts on people by affecting their lives both in the personal and working spheres. The resulting crisis has started drastic changes and has created the need to develop new knowledge and new competences in order to adapt to the demands of a new and unknown world³. Many studies investigating the effects of the lockdown on workers have revealed a set of difficulties arising from the suspension or closure of activities and related financial problems (Akkermans et al., 2020; Bacq et al., 2020; Gigauri I., 2020; Kuckertz et al., 2020; Portugue Castro, 2020; Vnoučková, 2020) These studies show a negative impacts on the stress, fear, and anxiety levels of workers.

Although moments of crisis can be deeply alarming and can cause anxiety and generalized distress, they can also act as an important accelerator and catalyst for innovations. Even before the exacerbation of the crisis in the contemporary world generated by Covid-19, some factors such as technology and economics were already reshaping the future of the world and the future of work but, with the advent of the Covid-19 crisis, in a matter of weeks, people experienced changes in the way they worked and in various daily activities (buying food, going out to dinner, attending school, etc.). Rapid and profound changes can encourage the development or strengthening of new competences, especially transversal competences (McGowan, 2020; M. Hite & McDonald, 2020). These transversal competences, which are widely required in the labour market, including in the labour market of social organisations, are essential to enable the employee to maintain high levels of efficiency (De Fruyt et al., 2015; Made Suarta et al., 2017; Whittemore, 2018). At a time when workers have perceived the high levels of stress mentioned, it is crucial to start reflecting on which soft competences have emerged from workers in the social sector.

During the crisis generated by Covid-19, social and educational workers, that have been involved in this research, shared with the research team their learning and adaptation process that led to adapt and develop new knowledge and trasversal competences to be able to deal with what was happening and that nobody had been prepared to face.

In the light of these premises, the contribution will highlight how research was conducted in order to identify the transversal competences developed among among workers in Italian Third Sector organisations, in particular social cooperatives in the central regions of Tuscany, Liguria and Umbria, during the first lockdown which took place from March to June 2020.

2. “Back from the Future”: objectives and methodological framework

The team of MoCa Future Designers⁴ launched a research project to analyze the learning and transversal competences emerging and generated during the first Italian lockdown, which began on 9 March 2020. The research took the name ‘Back from the Future’ because, during the interviews, the research team asked the interviewed sample to carefully review the period of the first lockdown less than a month after its end and, therefore, to go back in time.

Back from the Future had the following research objectives:

1. identification of the impacts generated by Covid-19 on a sample of social and educational workers of Italian Third Sector organisations. In this sense, the impact was understood as the set of consequences - perceived by people - that the containment measures had on people in the workplace, in order to identify both the hindering factors and the elements that ensured success in the workplace;

2. identification of the set of soft skills, understood as those competences which do not refer to technical fields or specific knowledge of a study subject, but which involve all those aspects of the personality which people use every day in different contexts and play a key role in the exercise of the profession.

The research question was articulated in four corollary questions defined as follows:

- what learning has been generated by the health, economic and social crisis by the workers operating within the Italian Third Sectors Organizations and what knowledge has been generated and validated by the new experiences implemented?
- What soft competences have they had to develop in order to cope with the profound changes taking place?
- what knowledge and skills have they shown to be able to respond effectively and successfully to the moment of crisis?
- what role can learning and education play within organizations, especially in emergency situation?

The research phases were distributed as follows:

- construction of a theoretical framework aimed at reflecting on the current crisis and contingency of the contemporary world (Lyotard, 1979; Baumann, 1994; Luhman, 1992), characterized by a loss of certainties and precariousness, on the Covid-19 as a crisis that can accelerate innovation and on the role of pedagogy in a time of crisis (Fabbri, 2019) as a driver for the development of a transformative approach towards the individual and the external environment;
- a reasoned analysis of the literature on the topic of the importance of transversal competences and employees' responses to moments of crisis;
- initiation of qualitative data collection through the administration of 32 semi-structured interviews to coordinators, operators and managers of 21 cooperatives of the Third Sector in three regions of central Italy (Tuscany, Liguria, Umbria) that had at least 10 years of experience in the social cooperation sector and were in service during the first lockdown. People were selected through a non-probabilistic sampling method defined as 'snowball' (Trincherò, 2015) with three sequences.
- Analysis of the results from the interviews through the identification of the categories of meaning by using the Nvivo platform for the qualitative analysis of the interview transcripts, the triangulation of the collected data and the definition of the 11 soft skills that emerged or were reinforced during the first lockdown.

3. "Back from the Future": research results

The analysis of the information obtained from the data collected in the semi-structured interviews of the qualitative research, involved an inductive relationship between the qualitative research conducted in the field through the administration of the interviews and the theorisation to empirically define the conceptual categories derived from the isolation of the essential characteristics of the social and educational phenomenon investigated (Ragin & Amoroso, 1994). The aim was not to estimate the extent of the phenomenon investigated and to generalise, but, on the contrary, the research aimed to describe a more circumscribed phenomenon in temporal and geographical terms in order to understand it. In relation to inductive logic, the concept of 'saturation' was crucial in determining whether the number of observations made was appropriate to the objectives (Olivier De Sardan, 2008). Information saturation occurred when the interviewed sample started to report, by answering the semi-structured questions, always the same information regarding the skills related to the first lockdown period and the research team did not come across any new elements. The analysis of transcripts followed the following steps:

1. analytical segmentation of the contents by constructing a textual data analysis matrix and segmenting the concepts expressed by identifying those expressed most frequently;
2. identification of the relationship between the codes created taking into account criteria of inclusion, cause-effect, sequence and attribution (Johnson & Christensen, 2004);
3. aggregation of codes according to criteria of situational, temporal and contextual processes.

The data analysis process carried out led to the definition of the following transversal competences in which the interviewed sample, after answering specific questions about the changes he or she had adopted in the ways of working (use of the mask, smartworking, use of digital platforms, etc.), reported having developed:

- personal attitude, understood as the attitude and state of mind assumed during the first months of lockdown. The results of the research showed an initial reaction of disorientation, fear and stress which were, in some cases, compensated for by the use and development of the following skills
 - Stress tolerance, understood as the ability to show resilience in complicated or stressful situations;
 - adaptability to change, understood as the ability to change and adapt in order to achieve new goals in novel situations;
 - commitment and identification with the organization, meaning the ability to make a commitment to the organization and to understand its particularities, agreeing with its principles and objectives.
- adaptation to the new working methods. During the health emergency, new ways of working were introduced and this experimentation turned into an innovative and personal growth experience where people demonstrated the following transversal skills
 - personal balance, especially during Smart Working and the consequent intrusion of work life into private life, understood as the ability to successfully manage and distinguish between these two spheres of life;
 - management skills understood as the ability to set objectives and priorities, selecting and assigning tasks and resources
- the need to rethink the organization's services as it had to create and test new solutions in order to meet the needs of customers/users. In the words of the interviewees (especially in decision makers), rethinking the services of organizations presupposes the development of the following transversal competences
 - customer/user orientation, understood as the ability to identify, reach, listen, understand and effectively meet users' needs even in situations of uncertainty and complexity;
 - decision-making, understood as the ability to choose between different alternatives, through the analysis and synthesis of data and information, even in conditions of uncertainty and complexity;
 - results orientation, understood as the ability to persevere in order to achieve the objectives of one's organization.
- the role of interpersonal relationships and exchange between colleagues appeared to be essential for the development of an optimal environment. Difficulties in working with colleagues and social distance led to a rethinking of social relationships, which were also re-evaluated by those who had previously been unable to work in a team. The people involved shared that they tried to stay in touch with their colleagues and that social cooperation represented a proactive response to the emergency and crisis. The following skills were essential
 - ability to teamwork in order to establish participative and collaborative relationships with people, share and achieve the organization's objectives;
 - ability to develop, maintain and promote both internal and external contacts;

- capacity to promote opportunities of exchange of experiences and lessons learnt within the network of stakeholders, not only within own organization.
- the centrality of learning and the role of education. The people involved reported that they had to adopt a reflective and problematizing approach from the problems they encountered every day and that they tried to systematize this knowledge into learning for a new future that they expected to actively contribute to shape. This presupposes the development of soft and strategic skills such as:
 - The capacity to research and learn from collected concepts and evidences, understood as the ability to carry out a self-assessment of the needs to acquire knowledge and to take the necessary steps to acquire and put this knowledge into practice.
 - continuous improvement, understood as the ability to carry out the activities, duties and responsibilities associated with the professional role in accordance with certain quality standards, aiming at continuous improvement.

The transversal competences that emerged from the research strongly recall the framework of Life Skills (ESCO, 2017), competences that are fundamental in the contemporary world as they allow one to deal effectively with the demands of everyday life, including in the work sphere, relating confidently to oneself and others (Alajmi, 2019).

4. Conclusions: the role of education and lifelong learning in organizations for transversal competences

The last transversal competences to emerge from the research refer in depth to the role that continuing vocational training can play within the competence development of workers. The sample surveyed not only identified a specific area and set of competences that refer to the importance of education and training, but also continually highlighted the benefits of lifelong learning in work contexts.

The research made it possible to highlight the learning and development of skills that the professionals investigated had to develop. After the events resulting from the health emergency, the people involved became convinced of the importance of continuing education as an opportunity to be exploited. The uncertainty, insecurity and instability experienced by the employees were overcome mainly through a process of retraining and reforming themselves and their thinking systems. This led, in many cases highlighted by research but also according to other studies (Oxford Economics, 2020), to an increased willingness to revise one's skill set following the Covid-19 pandemic. Therefore, the role of training as a key element for the future appears essential and central.

The role of learning must be understood as central not only in the employees, but also in the entire organisation. Organisational crises refer to a situation that can disrupt and challenge the fundamental aspects of organisations and threaten their survival (Kovoor-Misra et al., 2000). To cope with this situation, organisations should delineate themselves as learning organisations and equip themselves with the right amount of strategic flexibility. The learning organisation uses a variety of tacit and explicit knowledge and information for continuous change and adapts its organisational structure, business model and management methods to adapt to changes in the external environment and improve the dynamic adaptability of the learning and innovation mechanism (Bao et al., 2015). The learning organisation can promote the growth and development of its workforce and support training (formal, informal, non-formal) for professional development and to adapt to continuous change. A learning organisation sees the learning process as an integral part of the daily work rhythm and contributes to the well-being of its members.

Given this new reality of rapid and often unpredictable change, it is necessary to decide to live and thrive in an ever-changing society where crises, downturns and upturns are constantly occurring.

Not only must we act as lifelong learners and reflective practitioners (Schön 1983) endowed with key competences of social, cultural and emotional intelligence, but we must also turn acquired learning into practice and act together, as a critical mass, in a collaborative, complementary way, activating communities capable of co-designing the future. Lately we have been calling these kinds of living social laboratories 'local collaborative social innovation ecosystems': they are the ones around the decision-making tables to plan the use of EU resources in the NRP. They include public and private stakeholders, all of whom share the goal of building sustainable local communities capable of reducing the inequalities and injustices that hinder the quality of life, especially of the younger generations. Their tools are the ability to listen and observe emerging needs and existing resources, build mutual trust, research and design together and pursue a shared vision of an inclusive future for all, in which diversity and heterogeneity are resources and not disadvantages. Education has the potential to provide cultural and social tools to understand how to build the future in a world of contingency (Ferrante & Palmieri, 2015).

Note

¹ Gilda Esposito is an independent social innovation facilitator and activist. She is also a founding member and actual president of the spin-off of the University of Firenze MoCa Future Designers in which she conducted the research presented in the contribution; gilda.esposito@mocafuture.com.

² Silvia Iossa is a member and collaborator of the university spin-off MoCa Future Designers; silvia.iossa@mocafuture.com.

³ The concept of 'competence' is defined within this research according to the definition described within the European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (2017)

⁴ The team involved in carrying out the research was composed of people belonging, to different degrees, to the University of Florence spin-off "MoCa Future Designers". In detail: Gilda Esposito (President and Legal Representative, principal investigator, Liguria region referent); Giovanna Del Gobbo (associate professor at the University of Florence); Tiziana Mammoliti (founding member, engaged in field research thanks to the conduct of interviews and focus groups in the Tuscany region); Giuseppe De Anseris (planner and collaborator, engaged in the field research thanks to the conduct of interviews and the conduction of focus groups in the Umbria region); Silvia Iossa (Member and, at the time the research was carried out, intern at the Spin-off, engaged in the research in the phase of literature analysis, analysis and interpretation of research results).

Riferimenti bibliografici

- Alajmi, M. M. (2019). The impact of e-portfolio use on the development of professional standards and life skills of students: a case study. *Entrepreneurship and sustainability issues*, 6, 1714-1735.
- Bao, Y., Cheng, L., Zhang, J. (2015). *Organizational Learning, Strategic Flexibility and Business Model Innovation: An Empirical Research Based on Logistics Enterprises*. Available on: https://www.worldscientific.com/doi/pdf/10.1142/9789814733878_fmatter [15.04.2022].
- Bauman, Z. (1994). *Alone Again: Ethics After Certainty*. London: Demos.
- European Union. (2021). *Recovery Plan for Europe*. Available on: https://ec.europa.eu/info/strategy/recovery-plan-europe_en [18.04.22].
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Milano: Scholè

- Ferrante, A., Palmieri C. (2015). *Aver cura del divenire. Verso un milieu educativo post-umanista*. Available on: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi/128-saggi/671-aver-cura-del-divenire-verso-un-milieu-educativo-post-umanista-1.html> [12.04.2022].
- Gigauri, I. (2020). Effects of covid-19 on human resource management from the perspective of digitalization and work-life-balance. *International Journal of Innovative Technologies in Economy*, 31, 1-10.
- Hite, L. M. McDonald, K. S. (2020). Careers after COVID-19: challenges and changes. *Human Resource Development International*, 23, 427 – 437.
- Johnson, R. B., Christensen, L. B. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kooor-Misra, S., Zammuto, R. F., Mitroff, I. I. (2000). Crisis preparation in organizations: Prescription versus reality. *Technological Forecasting & Social Change*, 63, 43 - 62.
- Lăzăroiu, G. (2018). *Postmodernism as an epistemological phenomenon*. In Peters, M. A., Tesar M., Jackson L., Besley T. *What Comes After Postmodernism in Educational Theory?* London: Routledge.
- Leccardi, C. (2009). *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*, Roma-Bari: Laterza.
- Luhman, N. (1992). *Esistono ancora norme indispensabili*. Rome: Armando Editore.
- Lyotard, F. (1979). *La Condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de minuit.
- Made Suarta, I., Ketut Suwintana, I., Fajar Pranadi Sudhana I. G. P., Dessy Hariyanti N. K. (2017). *Employability Skills Required by the 21st Century Workplace: A Literature Review of Labor Market Demand*. Available on: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/ictvt-17/25884538> [13.04.2022].
- McGowan, H. E. (2020). *How The Coronavirus Pandemic Is Accelerating The Future Of Work*. Available on: https://www.forbes.com/sites/heathermcgowan/2020/03/23/the-...9168738&mc_cid=e32c46c726&mc_eid=060075cc06&sh=7d0fd737317f [13.04.2022].
- Olivier De Sardan, J. P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-la-Neuve: Bruylant Academia.
- Oxford Economics, (2020), *The future of work arrives early*. Available on: <https://cdnapi.swapcard.com/public/files/9154d2fae1f34213b4bc1e0c7315d85b.pdf> [13.04.2022].
- Ragin C., Amoroso, L. M. (1994). *Constructing Social Research: The Unity and Diversity of Method*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Trincherò, R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Milan: FrancoAngeli.
- Whittemore, S. T. (2018). *Transversal competencies essential for future proofing the workforce*. Available on: http://www.togetherhr.com/wp-content/uploads/2019/03/TRANSVERSAL_COMPETENCIES_ESSENTIAL_FUTURE_WORKFORCE.pdf [15.04.2022].

La Self-compassion come itinerario di crescita professionale. Un percorso laboratoriale per la Formazione Continua in Sanità¹

Nataschia Bobbo², Paola Rigoni³

Keywords

Bisogni educativi, Silencing Response, Compassion Fatigue, Self-compassion, Emozioni

Abstract

Nell'ambito dell'Educazione Continua in Medicina, appare particolarmente importante occuparsi della personalizzazione delle competenze attraverso una preliminare analisi dei bisogni dei professionisti della cura che non sia funzionale solo alla loro performance assistenziale o clinica. Tra i tanti bisogni educativi e formativi propri degli operatori della salute, alcuni appartengono ad una zona d'ombra inesplorata che grazie alla letteratura possiamo identificare nella capacità di affrontare e accettare da una parte le loro emozioni negative emergenti nella relazione con il paziente e dall'altra i loro errori o passi falsi, professionali o relazionali che siano. Il presente contributo, dopo una disanima volta ad approfondire questo tema, offre una esemplificazione di un possibile percorso formativo orientato ad accompagnare i professionisti infermieri a sospendere il giudizio di valore nei confronti dei loro vissuti indicibili.

1. Introduzione

Nel contesto della formazione continua in medicina, l'analisi dei bisogni di apprendimento, trasformazione e crescita percepiti dagli operatori sanitari spesso viene disattesa in quanto tale, sopraffatta dalla necessità di trasferire ai singoli professionisti in via prioritaria la mole di conoscenze e tecniche che giorno dopo giorno la ricerca scientifica e tecnologica produce e rende disponibili. Ciò, spesso, pone in secondo piano altri obiettivi di apprendimento, inerenti ad esempio all'acquisizione e al rinforzo di quelle che potremmo definire soft-skill, vale a dire capacità riguardanti l'affettività e il pensiero critico e metariflessivo (Education Committee of the General Medical Council, 1993; Gwee, 2009). Tale orientamento spesso finisce con eludere la necessità di qualsiasi analisi dei bisogni intesa come ascolto diretto o mediato delle necessità, delle difficoltà e disagi che appartengono ai diversi gruppi di professionisti operanti nelle unità operative sanitarie o al singolo operatore (Qalehsari, Khaghanizadeh, Ebadi, 2017).

Si è accennato all'ascolto mediato come modalità di analisi dei bisogni dato che, in molti casi, i professionisti non appaiono del tutto consapevoli delle proprie esigenze di crescita e trasformazione: in alcuni frangenti questo è dovuto all'insostenibilità dei ritmi di lavoro che non consentono loro di fermarsi e riflettere; in altri casi, invece, è proprio la sostanza che caratterizza il bisogno stesso a renderlo eludibile, perché difficile da affrontare nella sua indubitabile dolorosità (Bruzzzone, 2021). Analizzando alcuni contributi in letteratura, è possibile scorgere i lati bui che caratterizzano le professioni d'aiuto: ad esempio la paura, il disgusto, il rifiuto per l'altro, la tristezza e il desiderio di fuggire di fronte alla sofferenza e alla morte; ancora, le reazioni ciniche e violente di alcuni colleghi ai quali non si sa porre rimedio, il timore di sbagliare o il senso di colpa per averlo già fatto, etc. (Goergen, 2004; Muggleton, Guy, Howard, 2015; Lima et al., 2014; Hyland, Watts, Fry, 2016; Elkonin, Van der Vyver, 2011; Font-Jimenez et al., 2020; Humpel, Caputi, Martin, 2001). In questo stesso magma indistinto appare dunque possibile identificare almeno due elementi centrali: da una parte le emozioni negative

(quali il rifiuto, la paura, etc.) che allontanano e induriscono nella relazione con il paziente, dall'altra gli errori o passi falsi, professionali o relazionali che siano.

Secondo la prospettiva socio-costruttivista, la conoscenza della realtà, la concezione della vita e l'identità personale e sociale di un individuo vengono a costruirsi nell'interazione dello stesso con il contesto culturale e/o professionale di appartenenza, mediante un processo nel quale il dialogo con gli altri e la metariflessione personale divengono punti centrali (Adams, 2006; Van Dick, 2001). In questo processo, all'interno dell'organizzazione di appartenenza, norme di comportamento da una parte, valori morali ed etici dall'altra descritti dal senso comune come adeguati ad un determinato profilo professionale, contribuiscono a definire la narrazione implicita che agisce nell'influenzare l'identità professionale dell'individuo. Assunto tale paradigma, è dunque ipotizzabile che la fragilità di un operatore sanitario possa emergere proprio in quelle situazioni nelle quali egli percepisca nei suoi gesti, parole o sentimenti una dissonanza irriducibile rispetto alla narrazione corrente sulla sua professione, e rispetto alle aspettative di ruolo definite dall'organizzazione (Steele, 1988).

In questo contributo si sceglie di soffermarsi sulla figura dell'infermiere professionale e su quella che può essere definita la narrazione compiuta che appartiene a questa professione e che viene presentata, diffusa e condivisa sia tra gli operatori esperti che tra gli studenti di infermieristica. Quanto proposto, generalmente, prevede come oggetto dell'impegno etico e morale dell'infermiere esperto unicamente il paziente, la sua sicurezza e il suo benessere complessivo. Si tratta per lo più, quindi, di valori orientati verso l'altro piuttosto che verso sé stessi: sono attesi cioè da parte del professionista il massimo rispetto per la dignità umana dell'altro, persona sofferente, e la sua volontà, desiderio di fare qualche cosa per offrirgli sollievo o rimedio in modo del tutto disinteressato. Per altro, i valori orientati al sé, vale a dire ciò che ci si aspetta che l'infermiere professionista faccia per sé stesso, sono per lo più caratterizzati da un'esigenza di miglioramento delle proprie capacità e competenze professionali, da porre sempre al servizio del paziente (Fagermoen, 1997).

Oltre all'identità professionale intesa come narrazione di senso comune che definisce l'infermiere come votato ad una mission di solidarietà incondizionata verso l'altro sofferente, il professionista viene influenzato nella definizione della sua identità sociale anche da un sistema di valori e comportamenti attesi proposti dalla sua organizzazione di riferimento, spesso quasi senza margine di negoziazione. Secondo Boje e colleghi (1999) ogni organizzazione può essere definita come uno storyteller collettivo che cioè propone una narrazione ufficiale e ne richiede la condivisione da parte di tutti i membri, pena da una parte la loro possibile esclusione (anche solo mediante fenomeni di mobbing o discriminazione), dall'altra per il singolo che la rifiuti il senso di non appartenenza e quindi di inadeguatezza. Nei sistemi sanitari odierni, nei confronti di tutti gli operatori sanitari, infermieri compresi, a livello organizzativo spesso viene proposto come primo valore essenziale la prevenzione, se non annullamento, di ogni rischio che possa colpire il paziente. Diviene cioè centrale il valore della sicurezza della persona malata una volta che essa sia stata presa in carico dall'organizzazione che diviene responsabile della sua salute (Humphreys, Brown, 2002).

L'eccesso di attenzione per la sola prevenzione dell'errore, al fine di eliminarne qualsiasi evenienza, può non avere alcuna chance di successo, dal momento che l'errore fa parte della stessa natura umana. Sono frequenti cause di errore nello svolgimento di una professione la fatica, i ritmi serrati di lavoro, la paura o il sovraccarico cognitivo, la limitatezza degli scambi comunicativi, i processi di informazione errati, le decisioni sbagliate magari perché compromesse da alcuni bias di giudizio (Helmreich, 2000; Van Dyck et al., 2005).

Questi, quindi, i due elementi centrali: da una parte una narrazione diffusa che vuole l'infermiere capace di esprimere compassione verso l'altro sofferente — come insita nella sua stessa persona e mai vacillante —, dall'altra un'organizzazione che propone una politica interna volta a identificare l'errore come un segno di inadeguatezza dell'operatore, fatto capace di danneggiare l'immagine stessa dell'infermiere e, ancora più gra-

ve, dei suoi colleghi. Entrambe queste narrazioni costringono il professionista a identificarsi con una identità palesemente fasulla, pur nella sua perfezione, e allo stesso tempo a nascondere, negare o comunque a temere di tradire in qualche modo questa identità, fino a biasimarsi laddove non riesca a non farlo. Eppure, tale atteggiamento appare del tutto improduttivo, dato che alla difficoltà che la persona deve affrontare quando commette un errore o prova un'emozione negativa (di rifiuto ad esempio) viene ad aggiungersi la percezione di un biasimo sociale con esiti per lei caratterizzati dal senso di colpa e dall'isolamento e la possibile conseguente esposizione allo sviluppo di disturbi vicari (quali il burnout) in seguito alla perdita della sua *Compassion Satisfaction* (Figley, 1995; Stamm, 1999).

L'unico modo di disinnescare questo meccanismo sembra essere dunque insegnare agli infermieri professionisti, e agli studenti ancora prima, a conoscere e tollerare le proprie mancanze e ad essere gentili con sé stessi oltre che con gli altri.

2. Riconoscere le esigenze latenti degli operatori sanitari

Nell'ambito delle professioni sanitarie il processo di umanizzazione delle cure è uno degli obiettivi del Ministero della Salute e argomento di diversi manuali e programmi nazionali. Questo processo è in primo luogo rivolto al paziente, il soggetto della cura, e a quelle necessità particolari che vanno oltre i protocolli sanitari, e contestualmente al professionista che opera in ambito sanitario (Burrai, Micheluzzi, Apuzzo, 2020).

Il percorso di umanizzazione delle cure nell'ambito sanitario viene definito attraverso il costruito teorico del management e riferito a una pratica e a una risposta assistenziali (domanda di umanizzazione, risposta nell'assistenza). Sempre in termini mutuati dalle scienze dell'organizzazione, questo processo è descritto come un "sistema" in grado di contribuire al miglioramento dell'outcome del sistema sanitario e dell'assistenza sanitaria; quindi, un insieme di azioni che dovrebbero produrre dei risultati evidenti e potenzialmente organizzate e codificate in un complesso di regole di comportamento. L'Unità Locale Sanitaria, trasformata in Azienda Sanitaria, ha mutuato alcune prassi tipiche dell'azienda privata, tra le quali il monitoraggio della qualità del servizio offerto. Questa svolta ha implicato da una parte una maggiore opportunità degli utenti di interagire con le dinamiche proprie del servizio sanitario, dall'altra ha anche importato dal modello statunitense la medicina difensiva (Roiati, 2012), con esiti di diffusione di richieste di copertura assicurativa sul rischio professionale. In questo clima appare evidente la difficoltà nel coniugare l'umanizzazione delle cure e la pratica quotidiana nelle corsie e nei servizi territoriali.

Se osserviamo dunque la questione dell'umanizzazione delle cure da un'ottica aziendale, possiamo affermare che questo sistema richiede ai suoi operatori una performance ineccepibile e al massimo della vocazione, non considerando alcuni problemi insiti nel sistema stesso e alla natura umana; mentre secondo l'approccio delle *Medical Humanities* compaiono come essenziali dei percorsi di consapevolezza sulla dimensione olistica della presa in carico del paziente (Marone, 2020; Busch et al., 2019). In entrambe queste visioni vi è un vuoto da colmare: la comprensione dei bisogni latenti di questi stessi operatori e la risposta ad essi. Posto che ci siano alcuni bisogni che i professionisti non esitano ad esprimere (mancanza di risorse umane o economiche), riteniamo che in concomitanza con essi ci sia un universo inespresso di bisogni collegati alla relazione con sé stessi e tra ego e alter e alla elaborazione/rielaborazione delle risonanze interiori date dal rapporto con il paziente e alla complessità dell'ambiente.

Il luogo nel quale potrebbero trovare spazio l'ascolto e soddisfacimento dei bisogni latenti degli infermieri (Marmocchi et al., 2004) potrebbe essere la realtà della formazione continua per i professionisti della sanità. Questi corsi hanno segnato l'inizio di un iter in continuo divenire attraverso il quale le nuove istanze del paziente e dell'operatore sanitario hanno interagito e interagiscono in un continuo dialogo e riteniamo che tali momenti formativi potrebbero costituire anche degli spazi di comunicazione sul benessere degli operatori.

Per comunicazione qui intendiamo un itinerario guidato e focalizzato su temi inerenti alla fatica della cura, sollecitati secondo un processo *tacit dimension* (Polany, 1966; Nonaka, Takeuchi, 1997) incorporando i temi della creazione della conoscenza implicita ed esplicita in una dimensione di consapevolezza di abilità relazionali.

Diverse revisioni della letteratura hanno preso in considerazione lo stress lavoro correlato (Applebaum et al., 2010; Jennings, 2008; Laschinger et al., 2006) che colpisce infermiere e infermieri e nella letteratura internazionale troviamo diversi studi condotti con rigore scientifico (Kim, 2020; Kozlowski et al., 2018; Lamke et al., 2014), alla conclusione dei quali si afferma che gli interventi formativi sull'intelligenza emotiva hanno avuto un riscontro positivo *evidence based*.

Le motivazioni alla base di tali stati di affaticamento sono state altrettanto esplorate dando luogo all'individuazione di alcuni *stressor* che sottendono alla manifestazione più o meno esplicita del logoramento professionale. Tra questi fattori che attivano reazioni avverse possiamo individuare quegli aspetti in ombra del curriculum nascosto degli infermieri che stanno tra le aspettative di ruolo e la fallibilità umana. Per addentrarsi in questa zona non illuminata e per riconoscere i bisogni latenti riconducibili a queste esperienze di biasimo interiore è necessario seguire un itinerario trasversale che conduca gli operatori a ripensare e a dare nuovi significati ad alcune narrazioni interiori.

Un primo indicatore del benessere professionale può essere individuato attraverso l'analisi del livello di *Self-compassion* (Neff, 2003). Una delle abilità cardine di questo costrutto è la capacità di mettere in atto un cambiamento intenzionale del *self-talk* anziché rimanere ancorati a una severa autocritica rispetto alle proprie esperienze negative. La modifica intenzionale prende forma da una volontà razionale di osservare in primo luogo a-valutativamente alcuni eventi e i soggetti coinvolti per poi comprendere con consapevolezza quanto accaduto. Questo significa riconoscere la fallibilità umana e al contempo predisporre all'acquisizione di un vocabolario emozionale accresciuto.

Per rilevare quali circostanze e quali eventi possano avere dato origine ai giudizi negativi sulla propria identità professionale vi è una dinamica definita da Baranowsky (2002) come *Silencing Response*. Questo termine indica un particolare tentativo, deliberato o inconscio, che può essere messo in atto per evitare l'argomento del trauma. La Baranowsky (2002) ha creato un questionario che cerca di indagare questi vissuti di evitamento (*Silencing Response Scale*) e alcuni quesiti che compongono questo strumento possono essere utilizzati, in ambito formativo, come stimoli per sollecitare narrazioni di vissuti di sofferenza e biasimo.

Questo itinerario trasversale di riconoscimento dei bisogni educativi latenti degli operatori sanitari è pensato come momento laboratoriale all'interno delle proposte di formazione continua, con l'intento di dare voce ai professionisti rispetto alle necessità che sottendono alle pervasive richieste di performance che contraddistinguono l'attuale mondo sanitario.

3. Il laboratorio formativo per affrontare le zona d'ombra dei professionisti della cura

Si vorrebbe dunque sviluppare un percorso formativo orientato a stimolare negli infermieri professionisti una maggiore consapevolezza delle proprie difficoltà emotive e dei propri passi falsi unita ad una migliore capacità di accettazione e tolleranza verso gli stessi come strategia di prevenzione rispetto al rischio di sviluppo di disturbi vicari. Per definire tale attività, come anticipato, si è scelto non di realizzare una analisi diretta dei bisogni, quanto piuttosto di costruire le nostre attività formative e didattiche a partire dai due costrutti già anticipati: il costrutto di *Self-Compassion* (Neff, Kirkpatrick, Rude, 2007) e quello di *Silencing Response* (Baranowsky, 2002). Il gruppo di partecipanti dovrebbe essere contenuto (tra gli 8 e i10 professionisti). È necessaria la presenza di due conduttori, preferibilmente due pedagogisti. Il laboratorio è stato pensato per una durata di circa 6 ore da distribuirsi secondo la sequenza illustrata nella figura n.1.

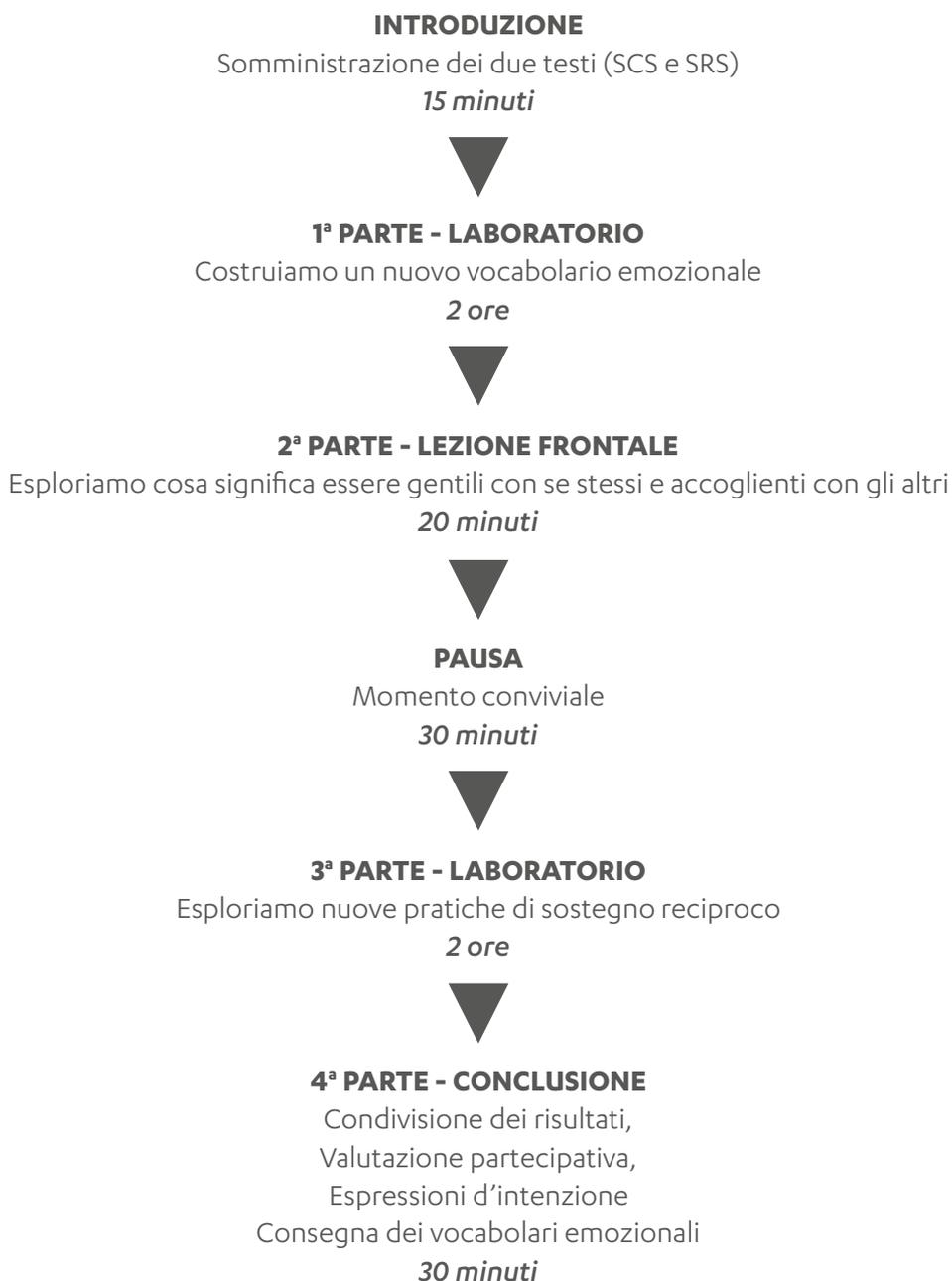


Fig. 1. Struttura del laboratorio formativo

Prima di procedere alla presentazione del laboratorio, si vogliono premettere alcuni cenni teorici indispensabili per capire la ratio degli obiettivi definiti e delle scelte didattiche presentate.

Premesse teoriche

Come già detto, il laboratorio pensato poggia le sue basi su due costrutti teorici definiti dalla letteratura internazionale e sui relativi questionari validati in italiano che verrebbero usati come strumenti formativi per la stimolazione della metariflessione e della consapevolezza autobiografica (Moon, 2004, p. 168). Il primo costrutto, *Self-compassion*, e il relativo questionario, si riferiscono a quella capacità o atteggiamento che contraddistingue la persona in grado di stimarsi, ma allo stesso tempo, volersi bene accettando anche le parti d'ombra del suo sé (Bruzzone, 2021, p. 74). Tuttavia, diversamente da quanto avviene per la sola autostima,

questi sentimenti non scaturiscono esclusivamente da valutazioni comparative delle personali prestazioni attuali con il proprio passato o con gli altri, ma derivano dalla comprensione dell'imperfezione insita in ogni essere umano. La capacità, per altro, di essere gentili con sé stessi sembra essere una condizione minima per poter essere anche gentili con gli altri, le loro imperfezioni o limiti (Neff, Kirkpatrick, Rude, 2007).

Il secondo costrutto, *Silencing Response*, e il relativo questionario, che si prendono in esame sono stati elaborati da Baranowsky (2002) e si riferiscono al comportamento di un operatore che tende a "ridurre al silenzio" il suo paziente mentre questi cerca di esprimergli il suo malessere, la sua tristezza o gli manifesta il suo dolore. Si manifesta attraverso l'adozione di comportamenti quali cambiare discorso, deviare la conversazione verso altri temi, assumere posture che allontanano fisicamente dal paziente, segnalare ai colleghi un determinato paziente descrivendolo come fastidioso, aggressivo o altro termine dispregiativo così che anche questi lo evitino, disconfermare ciò che un paziente dice, fare sentire il paziente come se non avesse alcun ruolo nella conversazione, etc. Si tratta, di fatto, di un meccanismo difensivo che viene messo in atto da soggetti inconsapevoli della propria *Compassion Fatigue* (Baranowsky, 2002).

Di seguito verranno illustrate le diverse parti del laboratorio.

Introduzione e prima parte del laboratorio

La prima parte del laboratorio che si vuole proporre prevederà quindi la somministrazione dei due questionari. Conclusa la compilazione e consegnati i test al facilitatore, i partecipanti saranno accompagnati nella rilettura collettanea di alcune domande che compongono i test al fine di recuperare e condividere quegli stessi vissuti emersi individualmente durante il tempo di compilazione.

Nel dialogo che così si potrà produrre, è possibile e auspicabile emergano alcuni racconti che si chiederà ai partecipanti di cristallizzare in alcune parole chiave da trascrivere su alcuni cartoncini predisposti. Successivamente i cartoncini verranno mescolati e ridistribuiti tra i partecipanti. Attraverso la mediazione del facilitatore si potrà tentare di costruire un nuovo racconto, questa volta unico, collettivo e arricchito da uno specifico vocabolario emozionale: i termini verranno quindi scelti e selezionati attraverso la guida del facilitatore in modo che diventino veicoli per riconoscere i sentimenti che ciascuno ha provato o sta provando. Ogni partecipante potrà così soffermarsi ad osservare i termini usati e condivisi per comprendere le unità di vissuto di cui si compone il continuum unico e indivisibile della vita affettiva che caratterizza il mondo del lavoro d'aiuto (Stein 1922 in Mortari, 2017, p.120). Perché: "...stare in dialogo con altri che hanno esercitato la riflessione sulla vita affettiva aiuta a non rimanere prigionieri nel cerchio della propria mente" (Mortari, 2017, p. 143).

Come momento conclusivo potrà essere consegnato un vero e proprio dizionario emotivo costruitosi durante il racconto collettivo e strutturato come nell'esemplificazione che segue: ansia → aprirsi a nuove esperienze, capacità di affrontare l'imprevisto; paura → messaggio da comprendere, elevazione della consapevolezza di sé.

Seconda parte e pausa di convivialità

Alla fine di questa parte, avrà luogo una sezione più tecnica dedicata alla preparazione delle condizioni per la successiva restituzione dei risultati dei test analizzati dal secondo facilitatore. Questi, in una lezione frontale di massimo 20 minuti, illustrerà i due costrutti e il funzionamento dei questionari. Per quanto concerne la restituzione vera e propria, i risultati dell'analisi dei dati raccolti verranno condivisi con i partecipanti alla fine del laboratorio e solo come dati aggregati.

Al termine di questo lavoro, si concederà ai partecipanti una pausa di venti minuti nella quale sarebbe opportuno creare un momento conviviale per consentire alle persone di gratificarsi per lo sforzo compiuto.

Terza e ultima parte del laboratorio

Alla fine della lezione frontale, si condividono con i partecipanti le due tabelle che seguono contenenti una sintesi dei diversi aspetti che compongono i due costrutti considerati. In particolare, la tabella n. 1 sintetizza i temi insiti nel costrutto di Self-compassion, mentre la tabella n. 2 i temi costituenti il costrutto di Silencing Response.

AUTO GENTILEZZA	AUTO GIUDIZIO	MINDFULNESS	SOVRA IDENTIFICAZIONE	UMANITÀ COMUNE	ISOLAMENTO
Amorevolezza Cura Gentilezza Curiosità e apertura Tolleranza Comprensione	Rabbia Freddezza Intolleranza Durezza Criticità Severità	Equilibrio nelle prospettive e nelle emozioni	Ingigantire Farsi trascinare Logorarsi Rimuginare Fissarsi	Parte della vita Parte della natura umana Condivisione con gli altri	Solitudine Invidia Inferiorità Discriminazione
Verso sé stessi e i propri difetti		Verso le proprie difficoltà, inadeguatezze e fallimenti			

Tab. 1: temi insiti nel costrutto di *Self-compassion* (Neff et al., 2007)

Nel comunicare con l'altro, paziente	Già sentito, non credere, dimenticare, mancanza di concentrazione
Nell'accogliere l'altro, paziente	Rabbia, ostilità, indispettirsi, rifiuto, biasimo, sarcasmo, evitante
Reazioni personali all'altro, paziente Finzione, ascolto non aiuta, ascolto fa male, impotenza	

Tab. 2: temi insiti nel costrutto di Silencing Response (Baranowsky, 2002)

Si procede quindi a dividere i soggetti a due a due chiedendo a ciascuno di scegliere se focalizzarsi sul costrutto di *Self-compassion* o su quello di *Silencing Response*. La consegna per la coppia di professionisti sarà di scegliere uno dei due concetti e procedere, uno per volta, a raccontare un episodio sfidante mentre l'altro sarà in una posizione di ascolto attivo e restituirà solo attraverso un linguaggio non verbale coerente. Subito dopo uno dei due soggetti proverà a stimolare una riflessione sulle alternative alle scelte raccontate dal collega, attingendo alla tabella consegnata. Finito questo passaggio, i ruoli vengono scambiati e la coppia dovrà lavorare sull'altro concetto.

Conclusa questa fase, alla fine del percorso, il secondo conduttore presenterà i risultati collettivi a tutto il gruppo. Alla luce dei laboratori svolti, verrà data l'opportunità di confrontarsi sui risultati attraverso una discussione collettiva modulata dai facilitatori allo scopo di dare luogo ad una sola valutazione partecipativa da parte di tutto il gruppo sull'esperienza affrontata (Boudon, Serbati, Milani, 2021). Al termine della discussione, verrà consegnato ai partecipanti il vocabolario emozionale costruito insieme nella prima parte del laboratorio. Un follow-up a sei mesi con nuovo incontro del gruppo per un momento di riflessione collettiva consentirà di verificare gli effetti del percorso. In tale contesto, sarà eventualmente possibile una nuova somministrazione dei test, per valutare insieme al gruppo, i risultati raggiunti riflettendo sulle dimensioni e gli atteggiamenti migliorati o ancora da affrontare.

4. Considerazioni finali

Nell'ambito dell'Educazione Continua in Medicina, appare particolarmente importante la personalizzazione delle competenze attraverso un'analisi dei bisogni dei professionisti della cura che non sia funzionale solo

alla performance assistenziale o clinica. All'interno della formazione continua possono trovare spazio, infatti, percorsi di stimolazione e apprendimento di specifiche competenze meta-riflessive ed emotive orientate allo sviluppo dell'infermiere in quanto persona e non solo operatore sanitario. Date le specifiche difficoltà dovute all'ambiente lavorativo è necessario ripensare la formazione continua anche come momento e spazio nel quale trovare ascolto ed accoglienza ai propri bisogni di crescita umana e di conseguenza di miglioramento della soddisfazione nell'esercizio del proprio ruolo professionale. Come illustrato in questo contributo, non sempre l'analisi dei bisogni formativi può e deve partire dall'ascolto diretto dei professionisti, soprattutto nel momento in cui tali bisogni appaiono appartenere a quell'ambito di indicibilità nel quale poco i professionisti sarebbero in grado o disposti ad esprimersi. In tali situazioni occorre allora ancorare la propria intenzionalità educativa e formativa a quanto la letteratura è in grado di portare alla luce, in particolare quella psicologica e pedagogica perché capaci di un pensiero non solo riflessivo, ma anche interrogativo. Colta una necessità sopita, la pratica educativa deve farsene carico, esplorando le modalità per poterla trasformare in procedure didattiche e laboratoriali che accompagnino i professionisti a confrontarsi con le loro zone d'ombra, per esplorarle, comprenderle e accettarle.

Note

¹ Il contributo è stato redatto a quattro mani: Natascia Bobbo ha scritto e curato i paragrafi 1, 3.1, 3.3; Paola Rigoni ha scritto e curato il paragrafo 2, 3.2. Il paragrafo 4 è stato scritto e curato in collaborazione.

² Natascia Bobbo, Professore associato presso Università di Padova, Dipartimento Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata.

³ Paola Rigoni, Phd student, Università di Padova, Dipartimento Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata.

Riferimenti bibliografici

- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *Education*, 34(3), 243-257.
- Applebaum, D., Fowler, S., Fiedler, N., Osinubi, O., & Robson, M. (2010). The impact of environmental factors on nursing stress, job satisfaction, and turnover intention. *Journal of Nursing Administration*, 40, 323-328.
- Baranowsky, A. (2002). Silencing response in clinical practice. On the road to dialogue; in R. Figley (editor), *Treating Compassion Fatigue*, Bruner-Routledge, New York NY, pp. 155-170.
- Boje, D. M., Luhman, J. T., & Baack, D. E. (1999). Stories and encounters between storytelling organizations. *Journal of management inquiry*, 8(4), 340-360.
- Boudon, D. M., Serbati, S., & Milani, P. (2021). Affrontare l'invisibilità dei bambini tra 0 e 3 anni per i servizi sociali attraverso la valutazione partecipativa: appunti da uno studio pilota. *Encyclopaideia*, 25(60), 107-120.
- Bruzzone, D. (2021). Insieme fragili: vulnerabilità e ricerca di senso nel lavoro di cura; in D. Bruzzone, L. Zannini (a cura di), *Sfidare i tabù della cura. Percorsi di formazione emotiva dei professionisti*. Milano: Franco Angeli, pp. 72-87
- Burrai, F., Micheluzzi, V., & Apuzzo, L. (2020). Umanizzazione delle cure: innovazione e modello assistenziale. *Giornale di Clinica Nefrologica e Dialisi*, 32(1), 47-52.
- Busch, I. M., Moretti, F., Travaini, G., Wu, A. W., & Rimondini, M. (2019). Humanization of care: key elements identified by patients, caregivers, and healthcare providers. A systematic review. *The Patient-Patient-Centered Outcomes Research*, 12(5), 461-474.
- Education Committee of the General Medical Council of U.K. (1993-2003). *Tomorrow's doctors: recommendations on undergraduate Medical Education*, General Medical Council, London.
- Elkonin, D., & Van der Vyver, L. (2011). Positive and negative emotional responses to work-related trauma of intensive care nurses in private health care facilities. *Health SA Gesondheid*, 16(1).
- Fagermoen, M. S. (1997). Professional identity: values embedded in meaningful nursing practice. *Journal of advanced nursing*, 25(3), 434-441.

- Figley, C. R. (1995). *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized*. New York London: Routledge.
- Font-Jimenez, I., Ortega-Sanz, L., Acebedo-Uridales, M. S., Aguaron-Garcia, M. J., deMolina-Fernández, I., & Jiménez-Herrera, M. F. (2020). Nurses' emotions on care relationship: A qualitative study. *Journal of nursing management*, 28(8), 2247-2256.
- Goergen, T. (2004). A multi-method study on elder abuse and neglect in nursing homes. *The Journal of Adult Protection*, 6(3), 15.
- Gwee, M. C. E. (2009). Problem-based learning: A strategic learning system design for the education of healthcare professionals in the 21st century. *The Kaohsiung journal of medical sciences*, 25(5), 231-239.
- Helmreich, R. L. (2000). On error management: lessons from aviation. *Bmj*, 320(7237), 781-785.
- Humpel, N., Caputi, P., & Martin, C. (2001). The relationship between emotions and stress among mental health nurses. *Australian and New Zealand Journal of Mental Health Nursing*, 10(1), 55-60.
- Humphreys, M., & Brown, A. D. (2002). Narratives of organizational identity and identification: A case study of hegemony and resistance. *Organization studies*, 23(3), 421-447
- Hyland, S., Watts, J., & Fry, M. (2016). Rates of workplace aggression in the emergency department and nurses' perceptions of this challenging behaviour: A multimethod study. *Australasian emergency nursing journal*, 19(3), 143-148.
- Jennings, B. (2008). Work stress and burnout among nurses: Role of the work environment and working conditions. In R. G. Hughes (Ed.), *Patient safety and quality: An evidence-based handbook for nurses* (Publication No. 08-0043). Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK2668/> [15.04.2022].
- Kim, J. S. (2020). Emotional labor strategies, stress, and burnout among hospital nurses: a path analysis. *Journal of Nursing Scholarship*, 52(1), 105-112.
- Kozlowski, D., Hutchinson, M., Hurley, J., & Browne, G. (2018). Increasing nurses' emotional intelligence with a brief intervention. *Applied Nursing Research*, 41, 59-61.
- Lamke, D., Catlin, A., & Mason-Chadd, M. (2014). "Not just a theory": the relationship between Jin Shin Jyutsu® self-care training for nurses and stress, physical health, emotional health, and caring efficacy. *Journal of Holistic Nursing: Official Journal of the American Holistic Nurses' Association*, 32(4), 278-289.
- Laschinger, H. K. S., & Leiter, M. P. (2006). The impact of nursing work environments on patient safety outcomes: The mediating role of burnout engagement. *Journal of Nursing Administration*, 36, 259-267.
- Lima, P. C., Comassetto, I., Faro, A. C. M., Magalhães, A. P. N. D., Monteiro, V. G. N., & Silva, P. S. G. D. (2014). Being nurse at a chemotherapy center with the death of an oncologic patient. *Escola Anna Nery*, 18, 503-509.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). Educare le life skills: come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione mondiale della sanità. Trento: Edizioni Erickson.
- Marone, F. (2020). Relazioni che curano e umanizzazione delle pratiche medico-assistenziali. *MEDICAL HUMANITIES & MEDICINA NARRATIVA Rivista di pedagogia generale e sociale*, 83-98.
- Moon J.A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Abingdon (UK): Routledge.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina Editore .
- Muggleton, J., Guy, H., & Howard, R. (2015). Breaking the taboo: an interpretative phenomenological analysis of healthcare professionals' experience of caring for palliative patients with disgusting symptoms. *BMJ supportive & palliative care*, 5(2), 189-195.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3), 223-250.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of research in personality*, 41(1), 139-154.
- Nonaka I, Takeuchi H. (1997). *The knowledge-creating company: creare le dinamiche dell'innovazione*. (A cura di Umberto Frigelli e Kazuo Inumaru). Milano: Guerini e Associati.
- Polanyi M. (1966). *The tacit dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Qalehsari, M. Q., Khaghanizadeh, M., & Ebadi, A. (2017). Lifelong learning strategies in nursing: A systematic review. *Electronic physician*, 9(10), 5541.
- Roiati, A. (2012). *Medicina difensiva e colpa professionale medica in diritto penale. Tra teoria e prassi giurisprudenziale* (Vol. 40). Milano: Giuffrè editore.
- Stamm, B. H., (1999). *Secondary Traumatic Stress Self-Care Issue fof Clinicians, Researchers & Educators*. Baltimore-Maryland: Sidran Press.

- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 21. *Social psychological studies of the self: Perspectives and programs* (pp. 261-302). Academic Press.
- Van Dick, R. (2001). Identification in organizational contexts: Linking theory and research from social and organizational psychology. *International Journal of Management Reviews*, 3(4), 265-283.
- Van Dyck, C., Frese, M., Baer, M., & Sonnentag, S. (2005). Organizational error management culture and its impact on performance: a two-study replication. *Journal of applied psychology*, 90(6), 1228.

Il potenziale generativo del lavoro in carcere. Il circolo virtuoso della Coop. L'Arcolaio: da "Le Dolci Evasioni" a "Fuori-la vita oltre il carcere"

Wilma Greco¹

Keywords

Terzo settore, Carcere, Formazione e lavoro, Inclusione sociale, Giustizia riparativa

Abstract

Partendo da brevi riflessioni sull'economia sociale e il Terzo settore che incrocia l'assunto della giustizia riparativa, l'articolo intende presentare il caso della Cooperativa L'Arcolaio, che, operando in un contesto e in un momento particolarmente difficile per il mercato in generale e il mercato del lavoro in particolare, ha finalizzato le sue attività nel settore agro-alimentare alla realizzazione di concrete opportunità lavorative per le persone detenute nella Casa Circondariale di Siracusa e, fuori dal carcere, per il loro reinserimento sociale, tutt'uno con altri soggetti cosiddetti vulnerabili, quali i migranti o i NEET. L'attività dell'Arcolaio all'interno dell'Istituto Penitenziario di Siracusa rappresenta un contributo all'attuazione del principio Costituzionale che sancisce la rieducazione del condannato come fine ultimo della pena. Attualmente L'Arcolaio è impegnato nella pianificazione di una rete di accordi tra tutti gli enti preposti per i percorsi di giustizia riparativa, che la riforma Cartabia raccomanda come un'opportunità da cogliere per la costruzione di un sistema sociale che "riesca a domare la rabbia della violenza e ricostruisca i legami civici tra i cittadini"².

1. Premessa

L'economia sociale è per definizione rappresentata dall'insieme delle attività senza scopo di lucro che contribuiscono all'utilità sociale, nonché dalle organizzazioni del Terzo settore, contraddistinte da principi aziendali quali la reciprocità e la democrazia, con lo scopo di produrre beni e servizi rivolti principalmente alla tutela del bene comune e la salvaguardia dei diritti delle fasce sociali più fragili. Parlando di Terzo settore si fa dunque riferimento a forme giuridiche varie, dalle associazioni e gli enti di volontariato, alle imprese sociali incluse le cooperative, per citarne solo alcune.

Il Terzo settore in Italia opera ormai da decenni. Già prima della riforma del 2017, le imprese sociali, incluse le cooperative, sono state all'attenzione del Governo, che con il decreto del Ministro dello Sviluppo Economico del 3 luglio 2015, al fine di implementare l'economia sociale, ha introdotto una serie di misure volte a sostenere la creazione e lo sviluppo delle imprese operanti in tutto il territorio nazionale con l'obiettivo di perseguire meritevoli interessi generali e finalità di utilità sociale.

È a partire dal 2016 che sono state definite da un punto di vista normativo anche le regole di funzionamento e i limiti di operatività, in riguardo al rispetto dei principi di trasparenza, democrazia interna, obblighi sui rapporti di lavoro e assicurazione dei volontari, destinazione di eventuali utili, a fronte di vantaggi sia economici che fiscali. La riforma del 2017 ha rilanciato il ruolo strategico del Terzo settore, affiancandolo alle istituzioni pubbliche e al mercato, perché entrambi interagiscano nell'interesse delle comunità, e quale volano di una nuova economia sostenibile e solidale, sollecitata dall'Agenda 2030.

Oggi il Terzo settore è responsabile dell'80% delle attività che in carcere definiscono il progetto di trattamento e rieducazione del reo. È su questo campo che il Terzo settore incrocia la giustizia riparativa e si impegna alla diffu-

sione di una cultura “ristorativa” – dall’inglese *Restorative Justice* – in cui l’attenzione e l’impegno delle istituzioni giudiziarie e della comunità tutta siano volti più alla compensazione e alla reintegrazione che alla punizione. Il dialogo tra il Ministero della Giustizia e il Forum del Terzo Settore aveva già trovato occasione di un percorso in comune con la Legge 67/2014, che, relativamente ai lavori di pubblica utilità, dava al condannato la possibilità di prestare fuori dal carcere un’attività non retribuita in favore della comunità. Se va in porto il protocollo per l’applicazione della Legge sopra citata, il Terzo settore potrà ufficialmente interagire con i Tribunali e con gli Uffici di Esecuzione Penale Esterna (UEPE), con l’obiettivo di proporre alle persone in attesa di giudizio con bassa pericolosità sociale percorsi alternativi al carcere, impegnandoli in lavori socialmente utili in cui possano dare il loro contributo a partire dalle competenze in loro possesso e dalle esperienze pregresse maturate in contesti di legalità.

L’Arcolaio: “Le dolci evasioni” e “Fuori – la vita oltre il carcere”

L’Arcolaio³ è una Cooperativa sociale di tipo B, fondata nel 2003 da un gruppo di giovani siracusani, con il fine di favorire l’inserimento lavorativo dei detenuti della Casa Circondariale di Siracusa attraverso l’avvio di un’attività produttiva dolciaria e alimentare⁴. La scelta del nome rimanda agli insegnamenti del Mahatma Gandhi, che aveva utilizzato questo strumento tradizionalmente usato per dipanare le matasse e tessere il cotone, come metafora di laboriosità quotidiana e libertà, tutt’uno con la valorizzazione dei mestieri tradizionali, l’utilizzo sostenibile delle ricchezze della propria terra, nonché la generosa reciprocità dei talenti creativi di ognuno in favore degli altri. L’aspetto etico che muove la cooperativa sociale è quello di trasformare la marginalità e l’emarginazione in valore economico e restituire alle persone svantaggiate la dignità del lavoro, rendendole membri attivi di una comunità in cui esercitano il diritto dovere di contribuire al bene comune.

Fin dall’inizio la cooperativa decide di privilegiare la filiera biologica, puntando a valorizzare le eccellenze del territorio siciliano, come le mandorle e gli agrumi, attraverso la produzione di dolci e *snack* tipici della tradizione siciliana. In questi anni di attività, L’Arcolaio ha offerto la possibilità di fare un’esperienza concreta di lavoro e formazione a circa 150 persone ristrette, dando un contributo all’evoluzione del sistema penitenziario verso una reale funzione rieducativa della pena. I detenuti sperimentano reali percorsi di cambiamento e di reinserimento sociale, acquisiscono una professionalità e ritrovano la piena dignità di lavoratori e di cittadini. Il valore aggiunto risiede nella possibilità di continuare il percorso lavorativo anche dopo il fine pena, in progetti di agricoltura sociale fuori dal carcere, strutturati ad hoc per l’inserimento lavorativo di ex detenuti, migranti e altri soggetti in difficoltà.

Il laboratorio dolciario, meglio noto come biscottificio anche se non solo biscotti produce, diventa punto di snodo importante tra il dentro e il fuori. Nel 2005 nasce il marchio “Dolci Evasioni”, il cui logo raffigura un gabbiano in volo, simbolo di riscatto e libertà. Le paste di mandorla, gli amaretti morbidi e le mandorle pralinate prodotte dai detenuti cominciano ben presto a essere presenti sugli scaffali dei negozi cosiddetti bio e delle botteghe del commercio equosolidale. Gradualmente il catalogo Dolci Evasioni si arricchisce di prodotti che spaziano dalle erbe aromatiche – quali il finocchietto selvatico o il timo capitato – fino ai sali aromatizzati e allo scioppo di carrube, tutto proveniente dalla eccezionale biodiversità del territorio ibleo.

Nel 2010 e fino al 2015 all’Arcolaio viene affidato dal Dipartimento dell’Amministrazione Penitenziaria l’incarico di gestire la cucina del carcere di Siracusa, in base ad un progetto sperimentale che ha visto il coinvolgimento di organizzazioni non profit per la produzione del vitto quotidiano: la brigata di cucina era composta dagli stessi detenuti, adeguatamente formati per assicurare la qualità del lavoro e del cibo prodotto. Nel 2012 è stato avviato il progetto “Coltivare la libertà”, finalizzato ad offrire *work experiences* a persone in esecuzione penale esterna, mentre due anni dopo parte il progetto di agricoltura sociale “Frutti degli Iblei” con l’annesso laboratorio di essiccazione.

Nel 2018 viene inaugurata la prima versione di *e-commerce*, ampliando notevolmente le occasioni di raggiungere un pubblico interessato ad un'economia circolare e generativa, ad acquisti consapevoli e solidali che mettano in atto processi di miglioramento per le persone tutte e per l'ambiente. Oggi L'Arcoiaio aderisce ad Economia Carceraria, una *spin off* avviata con il fine precipuo di dare visibilità a tutte le esperienze gestite da cooperative e imprese sociali che hanno investito negli Istituti Penitenziari assumendo persone in esecuzione penale. Attraverso la piattaforma di Economia Carceraria è possibile non solo conoscere queste realtà produttive, ma anche e soprattutto acquistarne i prodotti che, in linea con le finalità del Terzo Settore, puntano più alla qualità che al profitto, concedendo largo spazio alla produzione artigianale.

Nel 2020 L'Arcoiaio, aderendo al progetto "Fuori- la vita oltre il carcere" finanziato da Fondazione con il Sud, acquista una nuova pelatrice, che segna un momento importante per la cooperativa e per la casa circondariale: in un luogo in cui abitualmente si acquistano *metal detector* e materiali per la sicurezza, il nuovo macchinario ha una valenza simbolica e rimanda all'apertura all'esterno e al riscatto attraverso la possibilità concreta di gestire internamente una fase delicata del processo di lavorazione della mandorla, prima assegnata a soggetti esterni. Il progetto "Fuori – la vita oltre il carcere" prevede come primo step un corso di formazione della durata di 6 mesi, destinato a 12 detenuti della Casa Circondariale di Siracusa, che in questo modo otterranno la qualifica di Addetto Panificatore-Pasticcere. Alcuni di loro potranno svolgere un tirocinio presso pasticcerie del territorio, mentre gli altri saranno assunti con regolare contratto all'interno del laboratorio delle "Dolci Evasioni". Il secondo step di "Fuori- La vita oltre il carcere" prevede la creazione di reti con soggetti pubblici e privati, nonché la costruzione di sistemi aperti di *governance* capaci di includere persone vulnerabili, senza tralasciare un'attenta lettura dei bisogni del territorio, condividendo visioni e obiettivi comuni. Il fine ultimo sarà dunque l'incremento delle opportunità occupazionali per gli ex detenuti e il rafforzamento delle reti sociali.

Nel corso degli anni L'Arcoiaio ha notevolmente affinato anche le strategie comunicative. Inizialmente, infatti, tutti gli sforzi sono stati rivolti all'aspetto produttivo e organizzativo al fine di raggiungere una certa autonomia economica e una rete sempre più articolata di commesse. Negli ultimi anni, invece, con il progredire delle professionalità interne e con lo sviluppo del prodotto, si è fatta strada la consapevolezza che anche il comunicare è importante al pari della qualità produttiva e dell'innovazione. Ogni prodotto realizzato in carcere porta con sé una storia che attende di essere condivisa; è animato dal valore aggiunto del riscatto sociale e della scommessa su sé stessi. Alla comunicazione, dunque, sono stati dedicati notevoli sforzi e non solo per implementare le vendite, ma anche per trasmettere il contenuto sociale ed etico dell'attività della cooperativa: l'impegno e l'orgoglio di correggere traiettorie di vita, tessere trame riparative, creando un circolo virtuoso che diminuisce recidive e reati.

Dal 2018 in poi L'Arcoiaio ha presentato il bilancio sociale, con l'intento di monitorare anche tutto l'intervento sociale della Cooperativa oltre che i dati che sono normalmente sul bilancio economico. Questa operazione è servita a mettere insieme dei pezzi di storia della Cooperativa e dare una visione più completa che andasse oltre la quotidianità lavorativa.

3. Il potenziale generativo del lavoro in carcere

Negli Istituti Penitenziari si distinguono due diverse organizzazioni delle attività lavorative. Da una parte quelle alle dirette dipendenze dell'Amministrazione Penitenziaria, che, tranne qualche eccezione come la tessitura nel carcere di Siracusa, si riferiscono a semplici mansioni, effettuate a rotazione per poche ore al giorno, con una paga appena più che simbolica, senza alcun tipo di formazione né accompagnamento, difficilmente spendibili una volta scontata la pena. Lo "scopino", ad esempio, è addetto alle pulizie, lo "spesino" alla distribuzione dei prodotti acquistati, il "portavitto" alla ripartizione dei pacchi, il "piantone" all'assistenza alla persona in

presenza di detenuti non autosufficienti. È facile scorgere in questo modo di appellare i “lavoranti” una cicatrice linguistica del vecchio modello carcerario che ripropone i meccanismi destrutturanti e infantilizzanti tipici dell’istituzione totale (Goffman, 1961; Foucault, 1975), tanto che il Dipartimento dell’Amministrazione Penitenziaria nel 2017 è intervenuto con una propria circolare in cui ha dettato nuovi termini lessicali, che tuttavia poco cambiano l’essenza della questione.

Cosa diversa è lavorare alle dipendenze del Terzo settore. I detenuti che lavorano nel biscottificio delle “Dolci Evasioni” hanno la possibilità di acquisire competenze professionali realmente spendibili nel mercato del lavoro, dalla preparazione del prodotto al packaging. Hanno un ovvio guadagno economico necessario per il sostentamento della famiglia e assumono piena dignità di lavoratori, secondo quanto previsto e riconosciuto nel contratto nazionale di lavoro delle cooperative sociali.

Per alcuni, questa con L’Arcoiaio è la prima esperienza lavorativa che si iscrive nei confini della legalità: sono titolari di diritti e doveri come qualsiasi altro lavoratore. Tuttavia, il centro del processo produttivo è la singola persona, verso i cui bisogni viene prestata particolare cura e attenzione, in un clima relazionale tra datore di lavoro e lavoratore improntato al rispetto reciproco, grazie al quale i detenuti sentono di poter aderire con convinzione ad una proposta lavorativa impegnativa ma anche molto gratificante.

In carcere tutti i rapporti sono fortemente compromessi e improntati a subdole forme di potere (De Vito, 2009); pertanto le relazioni significative consentono al detenuto di “evadere” dal proprio stato di reclusione; diventano il luogo della scommessa, in cui si incontrano e dialogano interventi, scelte, obiettivi, conoscenze, abilità, competenze, gioia e dolore, impulso a ripiegarsi in sé stessi e richiamo alla socialità, desiderio di annullarsi e senso positivo dell’essere.

L’appartenenza ad una squadra di lavoro, per di più multiculturale, è un altro stimolo potente: nel posto di lavoro, i detenuti incontrano altre persone con cui parlare di argomenti diversi rispetto a ciò di cui si discute in sezione. Vengono meno anche le regole, i valori, le abitudini e le forme di comunicazione non scritte né formalizzate, proprie della subcultura carceraria, che di fatto impediscono una reale apertura alla trasformazione. Si incontrano nuovi esempi e modelli di comportamento, una comunità sana e improntata alla legalità che interagisce con la rimanente comunità carceraria. Il “rispetto” e l’omertà cedono il posto all’uguaglianza, al riconoscersi reciprocamente come persone in grado di apportare un contributo alla convivenza sociale.

Il lavoro di squadra nulla toglie all’unicità della persona, anzi al gruppo di lavoro si arriva a partire da un percorso intimo e personale che consente al reo di andare alla ricerca delle proprie potenzialità e attitudini, di identificarsi in compiti e capacità diversi da quelli finora sperimentati ai margini della società, riconoscere e comprendere se la strada intrapresa merita di essere percorsa o se è più conveniente un’inversione di marcia. Strategia importante del laboratorio delle “Dolci Evasioni” è la valorizzazione delle capacità individuali: dare il giusto riconoscimento al valore dei singoli, indipendentemente dal ruolo e dalle funzioni svolte. Questo può significare, a volte, il superamento delle distinzioni tra le diverse competenze professionali con il risultato, però, di rafforzare la motivazione di tutti i lavoratori. La metodologia privilegiata è il *Learning by doing* (Dewey, 1949), per cui ad esempio per dare forma ad un nuovo tipo di biscotto e impostare il macchinario con i giusti parametri si procede per prove ed errori. Tutti insieme a valutare informazioni, trovare soluzioni, in un lavoro di squadra permeato da creatività individuale e clima relazionale positivo. Il tempo e le ore trascorse lavorando al biscottificio volano in un batter d’occhio e si declinano come un tempo per sé e il ritrovamento di un proprio “posto nel mondo”, un tempo in cui non si è solo spettatori degli eventi o vittime del sistema, ma protagonisti del proprio percorso di *empowerment* e di capacitazione; protagonisti della propria storia, in uno spazio e in un tempo – quelli della detenzione – in cui il protagonismo e la presa di decisione individuale sono verosimilmente disconfermati.

Bruno Buccheri e Salvo Corso sono gli operatori della Coop. L'Arcolaio, responsabili di produzione, logistica, qualità e acquisti; non sono pasticceri di professione ma hanno imparato insieme ai detenuti, e con loro sperimentano e si sperimentano ogni giorno. In carcere, più che altrove, c'è un grande bisogno di coerenza e di testimonianze di vita molto forti: se si riesce a essere testimoni veri di ciò in cui si crede, si ottiene anche di attivare nei detenuti processi di revisione critica del proprio vissuto, necessari per intraprendere un percorso nuovo. Perché ognuno di loro è molto più del suo errore.

A questo punto entra in gioco la relazione educativa come incontro che genera una crisi, una frattura che si può definire generativa (Lizzola, 2009), in quanto sanabile attraverso la spinta al cambiamento per un nuovo inizio. Il processo resiliente si accende proprio all'interno di questa relazione significativa, una sorta di zona protetta, una terra di mezzo (Gentile, 2019), in cui è possibile ricercare e trovare i significati delle esperienze vissute e che si stanno vivendo, decostruirle rintracciando al contempo le variabili in gioco, dare senso e valore alla propria esistenza, gettare lo sguardo verso un futuro da costruire, apprezzare il rischio dell'ambiente in cui si è ristretti per comprenderne i limiti, le conseguenze ed anche le opportunità e le potenzialità.

C'è infine un ulteriore dato da non sottovalutare, questa volta quantitativo: tra le persone private della libertà che hanno opportunità lavorative, l'incidenza della recidiva è inferiore rispetto a quelle che non ne hanno. Lo confermano diversi studi (Sedgley et al., 2008; Ronco e Torrente, 2017; Schnepel, 2018) e lo rivelano le statistiche⁵: la detenzione in cella, senza alcuno sbocco, senza la possibilità di accedere ad attività lavorative e formative alimenta un circolo vizioso. Se ogni detenuto acquisisse competenze professionali spendibili nel suo rientro tra la società dei liberi, le recidive sarebbero di gran lunga minori. Per questo motivo è corretto parlare di generatività sociale, come dinamismo che vivifica e continuamente rinnova le forme sociali evitandone la stagnazione e superando la forza dello stigma.

4. Conclusioni

In questo sta il potenziale generativo del lavoro all'interno del carcere (Rogers et al., 2017): oltre al risvolto sociale del recupero del reo, diventa occasione per ritrovare la dimensione soggettiva, affettiva e relazionale (Demetrio, 2003), mutilata probabilmente dal reato o forse prima, ma di sicuro al momento in cui viene varcato il cancello dell'istituto penitenziario. Diventa occasione per recuperare autostima, superare il senso di fallimento e proiettarsi nel futuro.

Questo è quello che fa la cooperativa L'Arcolaio con "Le dolci evasioni" e "Fuori-la vita oltre il carcere". Non si tratta di una semplice "offerta" di addestramento, di passaggio di informazioni o nuovi linguaggi, tanto che tra le strategie di insegnamento si privilegia il *peer to peer* (Boda, 2001). Ciò che si insegna è anche l'assunzione di impegni e responsabilità, l'accettazione del senso del "debito" (Lizzola, 2009), il richiamo alla restituzione, alla riconciliazione, al riscatto e alla ricostruzione. Certamente la prospettiva educativa dell'Arcolaio non può avere lo sguardo fisso alla colpa o sostare nel giudizio; ma non può neanche far passare il messaggio ottimistico che finita la pena tutto è cancellato e dimenticato. Piuttosto insegna al reo a guardare al *possibile*, all'incontro anche con contesti diversi in una posizione riconciliativa con la comunità e magari anche con le vittime. Inizia una domanda di riabilitazione e in seguito di promozione di cittadinanza attiva, che richiede di pari passo alla società la creazione di nuovi banchi di prova, nuovi patti tra carcere e territorio, Istituzioni e Terzo settore.

Note

¹ Wilma Greco è Dottoranda di ricerca in Scienze Umanistiche presso l'Università degli Studi G. Marconi Roma; docente IPSSEOA Ambrosini sede carceraria. Email: wilmagreco@gmail.com.

² Sono le parole della Ministra Cartabia all'apertura della Conferenza dei Ministri della Giustizia del Consiglio d'Europa, tenutasi a Venezia e dedicata al ruolo della giustizia riparativa, 13-14 dicembre 2021.

³ Le informazioni relative alla Cooperativa sono state desunte dal sito internet <https://www.arcolaio.org/it/>, nonché dalle interviste con il presidente della cooperativa Giuseppe Pisano e gli operatori Bruno Buccheri e Salvo Corso.

⁴ «L'Arcolaio opera in un contesto particolarmente difficile in termini di benessere socio-economico, che si riflette sulle opportunità lavorative offerte in generale alla cittadinanza ed in particolare alle persone "fragili". Con le nostre attività nel settore agro-alimentare vogliamo costruire delle reali opportunità lavorative per le persone detenute nella Casa Circondariale di Siracusa, e, fuori dal carcere, per altri soggetti che vivono situazioni di disagio e che trovano diversi ostacoli ad inserirsi nel mondo del lavoro, con particolare attenzione a ex detenuti e giovani migranti». Bilancio sociale 2020, p. 7

⁵ Secondo il XVIII Rapporto di Antigone (2022) il 62% dei detenuti torna a delinquere. Tiraboschi (2017) afferma che l'inserimento di detenuti in imprese e cooperative sociali abbatte il tasso di recidiva dal 70% al 10%.

Riferimenti bibliografici

- Boda, G. (2001). *Life skill e peer education. Strategia per l'efficacia personale e collettiva*. Milano: La Nuova Italia.
- Circolare DAP, 31/03/2017, "Ridenominazioni corrette di talune figure professionali ed altro, in ambito penitenziario".
- De Vito, C. (2009). *Camosci e girachiavi. Storia del carcere in Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ficocelli S. (2016, dicembre 23). Verso una società più umana: riabilitare i detenuti attraverso il lavoro. *La Repubblica*.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Gentile, A. (2019). Il naufragio e le «situazioni -limite». *L'ascolto del silenzio nella «terra di nessuno»*. *Phronein*, supplemento ad *Atelier Poesia*, n. 92, aprile 2019, 25-60.
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Le istituzioni totali. I meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi.
- Lizzola, I. (2009). *L'educazione nell'ombra, Educare e curare nella fragilità*. Roma: Carocci.
- Rogers K.M., Corley K.G., Ashforth B.E. (2017). Seeing More than Orange: Organizational Respect and Positive Identity Transformation in a Prison Context. *Administrative Science Quarterly*, 62(2), pp. 219-269.
- Schnepel, K. T. (2018). Good jobs and recidivism. *The Economic Journal*, 128(608), 447-469.
- Sedgley, N. H., Scott, C. E., Williams, N. A., & Derrick, F. W. (2010). Prison's Dilemma: Do Education and Jobs Programmes Affect Recidivism? *Economica*, 77(307), 497-517.
- Tiraboschi, M. (2017). Lavoro carcerario e lavoro a domicilio. *Diritto delle Relazioni Industriali*, 27(4), pp. 1231-1237.

Modelli formativi di orientamento per lo sviluppo delle competenze trasversali. Azioni di orientamento in itinere e attestazione delle Soft Skill attraverso gli Open Badge: l'esperienza dell'Università di Macerata

Giorgia Canella¹, Elisa Attili², Francesca Spigarelli³

Keywords

Soft Skills, Open Badge, Orientamento, Drop out, Apprendimento permanente

Abstract

L'Università di Macerata è da anni impegnata, con il progetto Unimc per le Soft Skills, nello sviluppo delle competenze trasversali attraverso l'offerta di laboratori che permettano di acquisire abilità relazionali, metodologiche e personali. L'Ateneo, con l'istituzione di questi percorsi di orientamento in itinere, promuove il supporto ai propri studenti e studentesse in termini di orientamento formativo. Quest'ultimo è inteso come un processo continuo e articolato, che ha come scopo principale quello di far operare ai ragazzi e alle ragazze scelte consapevoli per la realizzazione della propria identità personale, sociale e professionale, rafforzando da ultimo la capacità di ingresso nel mondo del lavoro. A supporto di questa strategia di accompagnamento e cura dello studente, già avviata in Ateneo con un autonomo progetto denominato Icare, a partire dall'anno accademico 2020/2021 è stata introdotta l'erogazione degli Open Badge per favorire l'attestazione formale delle competenze trasversali maturate durante la partecipazione alle attività laboratoriali proposte dall'Ateneo.

1. Introduzione

Nelle politiche europee e nazionali l'orientamento lungo tutto il corso della vita è riconosciuto come "diritto permanente di ogni persona, che si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni" (MIUR, 2014).

L'orientamento acquisisce così le caratteristiche di una azione costante e complessa, centrata sulla persona e sul suo sviluppo personale e professionale e non più quale strumento per gestire le fasi di transizione tra scuola, formazione e lavoro. Decisiva al riguardo è la direttiva n° 487 del 6 agosto 1997 in cui si afferma che "l'orientamento costituisce una fondamentale componente strutturale del processo formativo di ogni persona lungo tutto l'arco della vita, a partire dall'infanzia, e contribuisce in modo significativo allo sviluppo delle risorse per realizzare interventi efficaci sul territorio".

A questo proposito, le azioni orientative organizzate dalle università sono sempre di più realizzate nella prospettiva dell'educazione alla scelta, dedicando la centralità degli interventi orientativi al riconoscimento della capacità di autodeterminazione dell'essere umano, che va supportato nel trovare la massima possibilità di manifestarsi e realizzarsi (Pombeni, 1990). Gli esperti dell'orientamento hanno, quindi, il compito di facilitare la consapevolezza e la responsabilità individuale abilitando il soggetto a prendere decisioni riguardo a scelte di carattere personale. Ciò fornendo informazioni, oltre che favorendo l'opportunità di esplorare, scoprire e chiarire schemi di pensiero e di azione (Ajello, Meghnagi & Mastracci, 2000).

Soprattutto nella fase di scelta professionale la persona tende a concentrare l'attenzione sui risultati accademici e sulle capacità tecniche apprese. La scelta potrebbe invece basarsi anche su una serie di valutazioni

legate alla persona, volte a includere elementi provenienti dalla vita extra universitaria (Di Nuovo, 2003). Lo svolgimento di numerose attività all'interno della vita quotidiana favorisce l'acquisizione di *soft skill*, qualità personali che si apprendono spesso casualmente, ma che possono contribuire significativamente a migliorare le interazioni tra individui. Queste competenze apprese, se riconosciute, possono trasformarsi in strumenti utili per intraprendere scelte consapevoli (Bresciani, 2012). Diventa così sempre più attuale, da parte degli enti di formazione, tra cui le università, il tema del riconoscimento, della validazione e della conseguente certificazione delle *soft skill* sviluppate in ambito non formale, che per loro natura hanno bisogno di processi di valutazione diversi da quelli tradizionalmente utilizzati per gli apprendimenti formali (Trincherò, 2013).

L'espressione *soft skills* proviene dal campo delle discipline socio - psicologiche e si riferisce a un gruppo di caratteristiche della persona, delle abilità sociali, della comunicazione, del linguaggio, delle abitudini personali e della cordialità: tutte attività proprie di ogni individuo che caratterizzano le relazioni con le altre persone (Le Boterf, 1994). Prevalentemente si tratta di competenze relazionali e comportamentali come, ad esempio, l'autonomia, la fiducia, il lavoro di squadra, la capacità di comunicare efficacemente e di risolvere problemi. Le *soft skill* completano le competenze principali di tipo teorico - tecnico, o *Hard Skill*, che rappresentano i requisiti fondanti di uno specifico lavoro, relativi allo svolgimento di una professione e acquisibili solo tramite lo svolgimento di determinati percorsi di studio e con esiti certificabili (es: livello dello studio, delle lingue, delle competenze tecniche, titoli accademici ed esperienza professionale).

Le *soft skill* possono rivelarsi molto utili nelle prestazioni di lavoro e nella costruzione delle traiettorie di carriera, in quanto a differenza delle *Hard Skill* sono sostanzialmente applicabili sia all'interno che all'esterno del luogo di lavoro e di studio, caratterizzandosi perciò per una estrema *flessibilità* e per la *trasferibilità* (Rey, 2003), valori aggiunti di un certo peso in questo periodo attuale, in cui il mondo del lavoro si contraddistingue per la sua incertezza, per la richiesta di una continua capacità di adattamento ad un sistema mutevole e per la richiesta di mobilità. In questa cornice, si inserisce perfettamente il progetto *Unimc per le Soft Skill* nato nel 2014, che coinvolge l'Università in attività di promozione e attestazione delle competenze trasversali apprese durante lo svolgimento di attività organizzate o ospitate dall'Ateneo, finalizzate allo sviluppo di apprendimenti in ambiti non formali. A partire dall'anno accademico 2020/2021 è stata introdotta l'erogazione degli *Open Badge* per favorire la certificazione delle competenze trasversali maturate durante le esperienze formative svolte nelle attività laboratoriali proposte dall'Ateneo, cui è stato riconosciuto un valore tangibile tanto che l'università ha scelto, tra i possibili indicatori per la realizzazione degli obiettivi di PRO3 2021-2023 (D.M. n. 289 del 25 marzo 2021) proprio il "Numero di Open Badge ottenuti dagli studenti a seguito di percorsi di formazione per l'acquisizione di competenze trasversali".

2. L'Università di Macerata e le azioni di orientamento formativo a favore dello sviluppo delle competenze trasversali

L'attività di orientamento agli studi o al lavoro, che caratterizza l'intero ciclo della vita come dimensione temporale, diventa sempre più sinonimo di supporto alla persona a prendere coscienza di sé, sostenendo la consapevolezza che porta a saper scegliere (Soresi & Nota, 2010). Il valore permanente assunto quindi dall'orientamento, in quanto azione continuativa di accompagnamento, garantisce così "lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale" (MIUR, 2014). Per tale ragione, l'Università di Macerata ha da sempre applicato metodi integrati di orientamento tali da garantire la dimensione informativa, formativa e di consulenza (Grimaldi, 2002). Per gli scopi di questo lavoro, una speciale attenzione sarà riservata alla presentazione di una *Best Practice*, avviata a partire dal 2014 e basata sull'orientamento formativo: il progetto *Unimc per le Soft Skill*.

Il modello formativo di orientamento assume un ruolo centrale nelle attività erogate dall'Ateneo con lo scopo di mettere al centro lo studente così da sostenerlo nel raggiungimento di una presa di coscienza di sé, della propria identità, delle proprie attitudini e dei propri interessi al fine di attuare scelte realistiche utili non solo nelle fasi di transizione, ma volte alla realizzazione di un orientamento permanente (Nicolini, 1992; Nicolini & Pojaghi, 2006; Mura, 2005).

Il progetto *Unimc per le Soft Skill* coinvolge l'Università di Macerata in attività di promozione, riconoscimento e attestazione delle competenze trasversali apprese durante lo svolgimento di attività non formali, denominati laboratori.

Alcuni dei laboratori attivati dall'Università prevedono collaborazioni attive con importanti realtà del territorio tra le quali, a titolo di mero esempio, *Musicultura Festival della canzone popolare e d'autore*, *Tipicità Made in Marche Festival* e *Overtime Festival nazionale del racconto e dell'etica sportiva*. A queste iniziative si affianca la possibilità di partecipazione da parte degli studenti al *Laboratorio Umanistico per la Creatività e l'Innovazione* (LUCI), orientato a sviluppare un approccio creativo e innovativo nell'affrontare progetti e nello sviluppare idee di impresa e di vita, alla radio universitaria (RUM), al gruppo di teatro come pure al coro universitario, e al *Laboratorio di Comunicazione* per la realizzazione della campagna pubblicitaria di Ateneo.

3. Orientamento in itinere e attestazione delle Soft Skill attraverso gli Open Badge

L'orientamento in itinere ha tra i suoi principali obiettivi quello di intervenire su alcune delle cause che mettono a rischio il successo formativo degli studenti universitari, i quali abbandonano precocemente l'università (*drop out*) o concludono il percorso di studi con una durata media effettiva superiore rispetto alla durata istituzionale (Comitato Nazionale Valutazione Studi Universitari, 2008).

A questo proposito, la riduzione dei tassi di abbandono è uno degli obiettivi più volte dichiarati nelle riforme universitarie che si sono susseguite dal 1999 al 2010, sulla scia del più generale processo di ristrutturazione degli studi terziari a livello comunitario noto come *Processo di Bologna*. La stessa più recentemente introduzione del parametro del costo standard per studente, a seguito della Riforma Gelmini (legge n. 240/2010), valuta i tassi di abbandono quale elemento determinante nel sistema di allocazione delle risorse ministeriali (FFO). Per quanto riguarda la convalida dell'apprendimento non formale, anche la Commissione Europea (2012) ne raccomanda l'adempimento, inserendola in un'ottica di sviluppo di conoscenze, capacità e competenze ai fini della crescita economica e dell'occupazione, nonché individuale.

Con un anno di anticipo, ma in perfetta aderenza alle linee ministeriali rese note con D.M. 289 del 25 marzo 2021, meglio noto come *Linee generali d'indirizzo della programmazione delle università 2021-2023 e indicatori per la valutazione periodica dei risultati* (PRO3), l'Università di Macerata, proseguendo nel progetto già in essere e denominato *Unimc per le Soft Skill*, si è attivata per assicurare l'erogazione di specifici *Open Badge* volti a favorire la certificazione delle competenze trasversali acquisite dagli studenti durante la partecipazione a laboratori attivati a vario titolo in Ateneo e utili ai fini del potenziamento o dell'acquisizione delle competenze trasversali.

Già nel corso del 2020, e quindi perfettamente in linea con la programmazione triennale precedente (PRO3 2019-2021) normata con D.M. n. 989 del 25 ottobre 2019, l'Ateneo di Macerata aveva inserito, tra le proprie azioni programmatiche, la necessità di valorizzare le abilità acquisite dagli studenti che già partecipavano ai laboratori esistenti da anni, creando un percorso istituzionale, coordinato proprio dall'Ufficio orientamento e servizi agli studenti, che conducesse alla certificazione dell'esperienza attraverso il rilascio di un certificato digitale (*Open Badge*). L'azione era stata pensata nel silenzio delle indicazioni ministeriali: il D.M. 989/2019 a tale proposito presentava l'obiettivo dell'azione *Didattica Rafforzamento delle competenze trasversali o di-*

sciplinari acquisite dagli studenti, anche tramite interventi di innovazione delle metodologie didattiche raccordandolo a un indicatore generico quale il *Numero di studenti che partecipano a percorsi di formazione per l'acquisizione di competenze trasversali oppure che partecipano a indagini conoscitive di efficacia della didattica disciplinare o trasversale*.

L'importante novità del testo ministeriale licenziato nel mese di marzo 2021, con D.M. n. 289/2021, rispetto agli atti programmatori precedenti sta proprio nell'aver ribadito l'importanza dell'obiettivo A.4 contenuto nella Tabella 1 *Rafforzamento delle competenze acquisite dagli studenti e innovazione delle metodologie didattiche* (senza alcuna novità rispetto al passato) correlandolo, in esercizio di totale autonomia da parte delle singole università, all'indicatore di risultato *Numero di Open Badge ottenuti dagli studenti a seguito di percorsi di formazione per l'acquisizione di competenze trasversali* di cui alla lettera i) dell'ALLEGATO 1 del medesimo atto di indirizzo. L'indicazione ministeriale, quindi, da un lato sottolinea l'importanza dell'adozione di strategie formative ulteriori (acquisizione di competenze trasversali), dall'altro definisce l'indicatore in maniera assolutamente puntuale. Quest'ultimo è identificato con il numero di *Open Badge* ottenuti dagli studenti. Si sposta, dunque, l'attenzione sul soggetto destinatario dell'attività formativa in ambito non formale, responsabilizzando così le università a dotarsi anche di un sistema informativo adeguato. Il sistema informativo diviene centrale sia per certificare le iniziative formative attivate nel *cursus studiorum* a beneficio dello studente per l'acquisizione delle competenze trasversali e aggiuntive rispetto agli insegnamenti tradizionali, sia per monitorare il numero degli *Open Badge* rilasciati agli studenti. La rendicontazione del raggiungimento dell'obiettivo scelto nella programmazione triennale dall'Università, essendo correlato a un indicatore contrassegnato da asterisco nel testo programmatico, ha un percorso molto particolare perché come si legge nell'Allegato 2 del D.M. 289/2021: "Gli indicatori contrassegnati con (*) dovranno essere validati dal Nucleo di Valutazione dell'Ateneo secondo le modalità definite dal provvedimento ministeriale di definizione delle modalità di presentazione dei programmi stessi. Per gli eventuali indicatori proposti autonomamente dall'Ateneo, occorre specificare il motivo della scelta, le modalità di rilevazione e di aggiornamento dei dati, la relativa fonte di rilevazione, il valore iniziale dell'indicatore, l'Ufficio dell'Ateneo referente".

L'esigenza informativa ha quindi spinto anche l'Università di Macerata a dotarsi di un sistema CINECA per la gestione degli *Open Badge* attraverso l'acquisizione ed uso della piattaforma digitale denominata *Bestr*, esterna ai sistemi informativi dell'Ateneo, in grado di gestire percorsi eventuali non direttamente connessi al percorso accademico dello studente, ma comunque integrabile e in grado di consentire la visualizzazione dell'*Open Badge* anche dal sistema di gestione di carriera dello studente (che nel caso di specie è ESSE3).

Gli *Open Badge* rappresentano una fotografia digitale delle competenze possedute o conseguite attraverso la partecipazione a iniziative, corsi e laboratori. Ogni badge è unico e personale perché contiene metadati, un set di informazioni scritte in un formato open source e quindi leggibili e verificabili in tempo reale da qualunque dispositivo. I badge resi disponibili su piattaforma *Bestr* hanno forma esagonale e sono composti da una parte grafica, detta *visual*, e una di contenuto.

Per quanto riguarda il contenuto, un *Open Badge* è formato da: titolo, nome del soggetto emittente (*issuer*), descrizione dell'attività e dei criteri di assegnazione del badge, *keywords* che permettono la categorizzazione e le ricerche dei badge nella piattaforma *Bestr* e sezioni suddivise tra competenze, *Soft Skills* e conoscenze apprese. Nel caso dell'Università di Macerata, proprio in chiave di perfetta attuazione del D.M. n. 289/2021, l'opera di classificazione degli *Open Badge* erogabili dall'anno 2021 è stata caratterizzata dalla necessità di definirne le caratteristiche peculiari, come si desume dalla lettura della tabella 1.

Tabella 1 – Classificazione degli Open Badge erogabili dall'anno 2021

N.	ARTICOLAZIONE ORGANIZZATIVA DELL'ATENEO	DENOMINAZIONE LABORATORIO	FESTIVAL/ ORGANIZZATORE DELLA MANIFESTAZIONE/ MODALITÀ DI ACCESSO	ATTIVITÀ	ORE DI ATTIVITÀ LABORATORIALE	SOFT SKILLS ATTESTATE NEL BADGE	N. OPEN BADGE ASSEGNATI
1	ADOSS- Ufficio orientamento	Musicultura	Musicultura Festival / Associazione Musicultura/ Bando di selezione (max 15 studenti)	Redazione giornalistica universitaria: si occupa della comunicazione correlata alla manifestazione. <i>Giuria universitaria</i> : segue l'iter del concorso musicale composto dalle Audizioni Live, il concerto degli otto vincitori presso la sede di Radio Rai a Roma e le serate finali del Festival all'Arena Sferisterio di Macerata.	300 redazione 100 giuria	comunicazione efficace, teamworking, problem solving, ascolto attivo	12
2	ADOSS- Ufficio orientamento	Overtime	Overtime Festival / Associazione Culturale Pindaro / avviso con iscrizione	Seguire in maniera attiva le fasi di organizzazione e di realizzazione della manifestazione compreso il bando Overtime Web Festival, concorso nazionale per operatori di social network e siti specializzati sullo sport, la rassegna Overtime Wine Festival e Overtime Film Festival, rassegna dedicata a cortometraggi e documentari sociali sullo sport.	120	problem solving, teamworking, ascolto attivo	17
3	ILO	LUCI	Università di Macerata	<i>Impresa Basics</i> : attività formative teoriche e pratiche volte a fornire ai partecipanti gli strumenti di base per avvicinarsi allo sviluppo di un'idea di impresa. Incontri con esperti e professionisti che si sono distinti per la loro capacità di innovazione, con specifico riferimento all'ambito delle scienze sociali e umane. <i>Innovation Café</i> : stimolare la cultura d'impresa e l'approccio innovativo con attività pratiche e testimonianze di imprenditori attivi nelle industrie culturali e creative. <i>Feed Your Idea</i> : elaborazione di un'idea di impresa lavorando in gruppi multidisciplinari. Sviluppo dell'idea di business per la presentazione alla conclusione del Laboratorio in occasione del Pitch Day.	86	lateral thinking, teamworking, problem solving, creatività	33
4	ILO	La formazione umanistica in ambito aziendale	Università di Macerata	Riflettere insieme a esperti, manager e professionisti sulle strategie per avvicinarsi con successo al mondo del lavoro, mettendo a fuoco i propri punti di forza, obiettivi ed aspettative. Approfondire i seguenti temi: la redazione del CV, il colloquio di lavoro, la struttura del processo di selezione in azienda, il lavoro in team, tecniche di personal branding e web reputation, approccio ai problemi e al cambiamento del mondo del lavoro.	12	comunicazione efficace, problem solving, digital skills	45

4. Conclusioni

È del tutto evidente che il lavoro di costruzione di un *framework di natura istituzionale*, così come definito negli atti programmatori di provenienza ministeriale (PRO3 2021-2023), rappresenta il valore principale di quanto posto in essere dall'Università di Macerata. Come visto, si sono attivati processi istituzionali che conducono all'erogazione di Open Badge al termine di percorsi di apprendimento in grado di potenziare o sviluppare competenze trasversali. Questa innovazione, avviata nel 2021, è in realtà frutto di un percorso sperimentale in atto già dal 2014 con il progetto Unimc per le Soft Skill. L'esperienza condotta dall'Ateneo ha l'obiettivo di mettere in campo un orientamento di tipo formativo (Del Core, 2005) volto a porre al centro dell'attività accademica l'individuo nella sua globalità, attivando un processo di autoconoscenza e di autonomia tale da favorire, nei soggetti coinvolti, una consapevolezza circa le competenze trasversali in loro possesso. Questo nuovo modello di orientamento risponde perfettamente alla necessità attuale da parte delle istituzioni educative, tra cui le Università, di mettere in atto processi di sviluppo e riconoscimento degli apprendimenti in ambito non formale. Si tratta di un modello, come visto, fondato sulla progettazione e pianificazione di procedure formali in grado di identificare e valutare le diverse competenze trasversali considerate indispensabili per formare un capitale umano sempre più adattabile e pronto al mondo del lavoro.

A questo proposito, la Commissione europea, nel 2011, con il documento *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, riconosce alle Soft Skill un ruolo sostanziale per favorire l'occupazione, grazie alla loro trasferibilità e flessibilità di utilizzo in settori molto differenziati rispetto alle Hard Skill.

Ed è quindi con queste intenzioni che l'Università di Macerata, sfruttando appieno le opportunità del provvedimento ministeriale, si è impegnata in maniera attiva per dare un supporto tangibile ai propri studenti e studentesse, proprio attraverso la certificazione delle competenze trasversali acquisite. Si sono costruiti percorsi di orientamento formativo sempre più intesi come processi continui e articolati, il cui scopo principale è quello di sostenere la consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità, agendo all'interno dell'area dello sviluppo prossimale (Vygotskij, 1934) dello studente verso la realizzazione della propria identità personale, sociale e professionale.

Note

¹ Giorgia Canella, PhD responsabile Ufficio Orientamento e Servizi agli Studenti - Università di Macerata.

² Elisa Attili, PhD personale esperto in materia di Soft Skills Ufficio Orientamento e Servizi agli Studenti - Università di Macerata.

³ Francesca Spigarelli, docente di Economia Applicata, delegata del Rettore per i rapporti istituzionali e Delegata del Rettore per il trasferimento di conoscenze e competenze, per l'auto-imprenditorialità, per l'implementazione dei principi della Carta europea dei ricercatori e la progettazione comunitaria, Università di Macerata.

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A. M., Meghnagi S., & Mastracci, C. (2000). *Orientare dentro e fuori la scuola*. Milano: La Nuova Italia-Rcs.
- Bertagna, G., Casano, L., & Tiraboschi, M. (2013). *Il libro dell'anno del diritto 2013*. Roma: Treccani Ist. Enciclopedia Italiana.
- Bresciani, P.G. (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: Franco-Angeli.
- Comitato Nazionale Valutazione Studi Universitari (2008). *IX Rapporto sullo stato del sistema universitario*. Roma: MIUR.

- Commissione Europea (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Commissione Europea (2012). *Raccomandazione del Consiglio Europeo del 20 dicembre 2012, Convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01)*.
- Del Core, P., Ferraroli S., & Fontana U. (2005). *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*. Roma: LAS.
- Di Nuovo, S. (2003). *Dai modelli culturali agli strumenti di intervento: l'orientamento nei processi formativi*. In A. Grimaldi (cur.), *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto* (pp. 64-70). Milano: ISFOL/FrancoAngeli.
- Le Boterf, G. (1994). *De la competence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Grimaldi A. (2002). *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014), *Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente*, Roma: MIUR.
- Nicolini, P. (1992). *Il Laboratorio di Addestramento alla Comunicazione come modulo formativo*. In G. Mastrangelo Latini, G. Almanza Ciotti & S. Baldoncini (cur.), *Studi in memoria di Giovanni Allegra* (pp. 445-455). Pisa: Gruppo Editoriale Internazionale.
- Nicolini, P., & Pojaghi, B. (2006). *Il rispetto dell'Altro nella formazione e nell'insegnamento. Scritti in onore di Anna Arfelli Galli*. Macerata: EUM.
- Mura, A. (2005) *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Pombeni, M.L. (1990). *Orientamento scolastico e professionale: un approccio socio-psicologico*, Bologna: Il Mulino.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.
- Soresi, S., & Nota, L. (2010). *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. Diversità, sviluppo professionale, lavoro e servizi territoriali - vol. 2*. Firenze: Giunti O. S.
- Trincherò, R. (2013). *Progettare prove di valutazione. Buone prassi per la certificazione delle competenze*. In V. Careglio (cur.), *Buone prassi per la certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione* (pp. 38-70). Torino: Loescher Editore.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Myšlenie i reč*. Moskva-Leningrad: Socekiz.

The educational present, a question of inheritance

Maria Martha Barreneche¹

Keywords

Education, Heritage, Tradition,
Narratives, Present

Abstract

The issue of lifelong learning surely has to do with the intergenerational link between those who have more experience in the world with those who are just arriving. This relationship, intrinsically educational, appears in the present as a crisis, as a growing disconnection between past, present and future that perhaps the educational field can somehow recompose.

The following article presents this crisis in the key of inheritance, and outlines some possible answers related to the construction of potential narratives of linkage, of passage and collective memory.

1. Heirs Without a Kingdom

[...] the terrible children of the Modern Age are warned that it cannot be harmful to exercise in the forgotten art of lasting (Sloterdijk, 2015, p. 323)

From a genealogical point of view, Peter Sloterdijk recovers in his book “Modernity’s Enfants Terribles” (2015) an analysis of the history of inheritance that determines and structures societies throughout their history and that in turn illustrates the configuration of the present one. Far from appearing as an antiquated, even romantic category, inheritance invites us to a lecture of passage, succession and narratives of humanity whose analysis – denounced by the author as too little relevant to the sciences – illuminates historical traces perhaps never before meditated upon.

The human being as a being involved in hereditary histories, says Peter Sloterdijk, establishes a type of contemporary genealogical relationship that has its origins in Christian mysticism where the option to change from linear to vertical descent is initiated. In this new form of filiation, a new motive of association is created, different from the genetic-hereditary one, which consists exclusively in the voluntary participation of his followers: “Whoever does the will of my father in heaven is my brother, sister and mother” says Jesus in the Gospel of Matthew (Matthew 12:49, 50). Thus, the Prophet’s followers soon felt that they had stronger ties and belonged more to the new community of brothers and sisters than to their former biologic families. This controversial analysis places in the story of Christianity a point of rupture on filiation that will have its cultural and social consequences until today: “in the era after Christ no human being can be denied the right to lead his life as a bastard of God” (Sloterdijk, 2015, p. 208). This is how “hiatuses” appear in family histories: terrible children, rebels, bastards who orient their destinies far from those expected, desired, inherited by their earthly parents. Although the truth is that terrible children are often preceded by disoriented, sometimes perverse parents, this does not fail to provoke the appearance latter upon in the bourgeois society, of children whose loss or emptiness of the past is turned to the hope or expectation of the future, and with it, to novelty. The consequence of this rupture will be then and increasingly, says Sloterdijk, a disconnected present, with few or no heirs, abandoned of memory.

Inheritance, however, does not refer to the simple repetition of the past, to a passive movement of what has already been. On the contrary, the repetition of the past, the excess of identification, of alienation, its passive absorption or its veneration, are forms in which the act of inheriting could fail. In that regard, inheritance does not have the character of uncritical fidelity to the past, it is not archival memory, but it is the symbolic debt that accompanies our coming from another (Recalcati, 2015). One cannot exist without the Other; human existence is never self-sufficient; it cannot do without the link with the Other. Thus, to inherit is to make one's own by recognizing the symbolic debt that binds one to the Other. It is a passage, a construction that in terms of narrative will be continuously written, always starting from the previous one.

But what does it mean to talk about this symbolic debt in this era of children who feel that their older generations have left nothing? What sense does it make to consider inheritance in an era in which adults have obstructed the horizon of younger people with their individualistic and capitalist logics, in which they have left real and symbolic debts, in which not desires but privileges are passed on?

Surely there is a strong crisis of filiation that has been burst today more than ever by hypermodernity, causing not only the loss of meaning in the old generations, but also in the configuration of the new ones. The idea of unrestricted freedom is a mirage that reduces it – separated from any form of ethical responsibility – to the pure desire for enjoyment (Recalcati, 2013). Perhaps then, these social vices increasingly need the exercise of cultural inheritance. That means to recognize oneself as inscribed in an order of the ungovernable, acknowledging that the word of the One always comes from the word of the Other, that it is important to recognize oneself in this movement that is history, which the “culture of the self” increasingly separates and individualizes.

In this regard, Byun-Chul Han in *El Aroma del Tiempo* (2018) points out that without the will to repeat, the ancient bearers of cultural patterns of life would not have been able to carry out their long journeys through the stream of time, and with it, the passage of rites, myths, flavors, dances, wisdoms, cultures. Perhaps it is because of this aspect that Sloterdijk warns the children of modernity that “it cannot be harmful to exercise oneself in the forgotten art of lasting”.

2. The son-Telemachus

*Non di cibo terreno soltanto prosperano le creature,
Ma tu col tuo nettare, padre! tutte le nutri.*
(Holderlin)

The era of aspirations awakened by modernity can be recognized, says Sloterdijk (2015), as the offensive of the “bastards” and other subjects of hereditary disadvantages against the existing system of socially accepted discriminations. Although the cultural-genealogical break on this point was important, the response turned rather towards the promotion of individualism whose futuristic culture – says the author – prevents the conversation about words such as community, continuity, duration, or even project of society. The “terrible children” are preceded by the strong dissociation – in hereditary terms – of different cultural, social and economic aspects that modernity had brought to the table. Globalized capitalism, organized around consumption, is guided by seduction, by the fulfillment of desires through individual choices, increasingly eliminating collective functioning (Bauman, 1999).

Likewise, the global development of media networks widens distances. The digital era increasingly generates a total disengagement of ties, stories, past narratives to tell in which older and younger can recognize to each other. The network has no direction: it is a web of possibilities, of links, which are not very distinguishable from one another (Han, 2018). The consequence is the end of a recognizable narrative that can bring together past and future in the present.

Therefore, it is interesting to bring here a mythological model that symbolically describes the figure of the actual son. Telemachus of Ithaca, son of Ulysses and Penelope, shows the impossibility of separating the movement of inheritance – as a singular movement – from the recognition of being a son. Without this recognition, no symbolic filiation is possible. For the psychoanalyst Massimo Recalcati (2013), Telemachus represents a figure that psychologically could be opposed to the Oedipus complex. Oedipus experienced his own father as a rival, as an “obstacle in his way”. His crimes are the worst in humanity: killing his father and sexually possessing his mother. Telemachus, on the other hand, with his eyes, gazes at the sea, scanning the horizon. He waits for his father’s ship – whom he has never met – to return to bring the Law to his island dominated by the Proci who have occupied his house and who enjoy his property with impunity and without restraint.

According to the author, the new generations look to the sea hoping for the return of something of the father – as a function, not as a male figure (Recalcati, 2017) –, that brings new guidance, restore order and reinstall law. But this waiting is not a melancholic paralysis. The new sons dedicate themselves – as Telemachus will do – to carry out the singular movement of reconquest of their own future, of their own inheritance totally detached from the father (Recalcati, 2013). This reveals a profound crisis in the process of symbolic filiation. Life appears as detached from the Other whom it has come.

Massimo Recalcati (2015) says that while with the Oedipus-child the conflict between generations, the struggle, the clash between two different worldviews, the rejection of inheritance, the refusal to be a child were in the foreground, with the Narcissus-child the indistinct assimilation of parents with their children, the confusion between generations, the absence of conflict and the cult of an individual happiness without links to the Other became central. The son-Telemachus, on the other hand, is a new interpretation of the current situation of youth. Telemachus is the symbol of the heir without a kingdom, who wants to be a son but has lost all point of reference (Recalcati, 2013). The only reference is his own desire (Recalcati, 2018). In the son-Telemachus is disturbing the emblematic difficulty of conservation. In addition to the fact that the excess of freedom and the reign of desire entails a part of anguish because it exposes to the constantly contingent and unguaranteed nature of choices and actions.

It is – says Recalcati – through filiation with the Other, with the desire of the other that one’s own meaning is nourished. The absence of this presence, that which floods and moves life, could provoke more and more deep disconnections between generations, thus provoking two movements: the open sea, and in front of it, the supremacy of one’s own desire.

3. The Twilight of the Gods

*Todos somos sus asesinos!!
Pero, ¿cómo lo hemos hecho?
cómo conseguimos bebernos el mar entero?
¿Quién nos dio la esponja para borrar todo el horizonte?
¿Qué hicimos al desencadenar esta tierra de su sol?
¿hacia dónde se mueve ahora?
¿hacia dónde nos movemos nosotros?
fuera de todos los soles? ¿nos caemos continuamente?
y hacia atrás, hacia el lado, hacia adelante,
hacia todos lados?
(El loco. Friedrich Nietzsche)*

In Peter Wagner's opera "The Twilight of the Gods" the vision of the worn-out state of the ancient narrative of the gods is attested. The term twilight indicates the fact that God and the Gods fade away, dissolved by a light brighter than their own or transformed into invisibility by the looming darkness (Sloterdijk, 2018, p. 21). That light, called Modernity, expanded based on mechanical and secular thinking and knowledge within the world (Sloterdijk, 2018, p. 290). Thus, transforming the main narrative of contemporary Western culture into a logocentric rationality. It is an economically framed world, which instead of surrendering to the mystery of life and things, chooses a total submission under knowledge "where everything can be clarified and explained: the enigma gives way to the rule. the light unveils every secret. Darkness is expelled in favor of light" (Han, 1996, p. 183).

This rationality that preponderates scientific research, practical application, and above all, the economization of the daily life of societies in relational, educational and political terms, leaves aside another form of relationship with others and with things. Technique, says Zingari (1983) in the framework of existentialism, is the provocation of nature, in the sense that the meaning produced is determined by it. Modern technology, with its devices and its calculated planning, relates to the world in order to fully dominate it, bringing out only its instrumentality and its usability.

Although the advances of technology in the individual and collective lives of human beings are significant and important, we cannot ignore the worrying loss of the narrative possibilities of other rationalities that have lost their place in the communities in the course of history. The inheritance of the world of the gods, of the transcendent – as a question, not as an answer – perhaps signals a loss of the opening of possibilities in the search for meaning: What are the meanings that entwine human beings? What is the common narrative? What narrative do young people use to construct their own?

The network of narratives, says Dallari (2005) is a form of knowledge composed by a sea of stories that implies attention, listening, reading and – above all – forms of transmission that represent and exchange interpretations. The world with its human events and natural phenomena generates knowledge and culture when they become organizable, representable, and presentable as a network of stories (Dallari, 2005). Narratology is a climate of exchange and interpretation, of search for meaning and assumption within the individual and communitarian identity apparatus. And unlike logocentrism, it is anti-cognitivist because it is aesthetic: knowledge, in the narratological framework, is not learned but assumed within the structure of subjective identity and community. It is not something that only concerns thought but is a matter of flesh and blood people, of bodies, and its elaboration presupposes the comparison and the filter of the senses, of sensibility, of affectivity, and the conscious elaboration of poetics (Dallari, 2005, p. 242).

At the moment in which the representation of something is created, that something becomes text (Derrida, 2003). However, representation is not detached, it is marked by memory. The narrative is the symbolic exchange that comes anchored in it, which is loaded with aesthetic and emblematic functions that can shed light on the destiny and the dimension of individual and collective meaning transferred in time (Dallari, 2005). Is it possible, unlike unscented information, to create new narratives? Is it possible to recover something of what has been inherited in an act of rebellion against the omnipresence that the human being has become? Perhaps simple exercises of collective memory, of construction and recovery of narratives, of talking about history, myths, gods and worlds, that give back to societies their sense of community, that give back to life its flavor.

4. Napoli and its memory: an educational experience

Afuera, la vida se transformaba, el teatro salía a la calle y la calle entraba en el teatro. (...) una arquitectura que se deja atravesar por la vida (...) una dialéctica entre lo público y lo privado, entre lo creado y la ruina pasada y próxima. (...) lo poroso con la posibilidad de lo nuevo, el ansia de novedad con la propia miseria. En los rincones de Nápoles apenas se distingue donde se sigue construyendo y donde ha empezado ya el desmoronamiento. (...) porque nada se concluye (...) es imprescindible dejar un espacio libre a la improvisación, concederle siempre una oportunidad. (...) las festividades se ensartan, de forma incontenible, entre los días laborales. La porosidad es la ley inderogable de esta vida, presta a ser promulgada una y otra vez. Hay una pizza de domingo en cada día de la semana, y cuánto día de la semana es este domingo! Torrentes de vida comunitaria inundan las acciones y los comportamientos privados. la simple existencia (...) una cuestión colectiva. Los enseres domésticos cuelgan como macetas de los balcones.
(Nápoles. Walter Benjamin)

As a small educational experience, a project called “Mnemosine” was carried out in which a group of 50 young people representing the 4th grade of 6 public schools of the City of Naples were involved during 6 encounters (the schools were: ITIS Fermi Gadda, I.S.I.S. Antonio Serra, Liceo Linguistico Salvatore di Giacomo, IPSEOA Duca di Buon Vicino, Liceo Scientifico Leon Battista Alberti and the Istituto tecnico Industriale).

The goddess Mnemosine is the personification of memory in Greek mythology, the mother of all the muses that inspire the mortals of ancient Greece. The importance of collective memory was the aim of the educational project carried out; where the young people were invited to a journey back to the origin, to the symbols, rites, myths and festivals of their community, of the city of Naples.

During the first meeting the young people, through the language of art, play and poetic thought – three laboratories in which they participated – the youth recovered the rites, myths, symbols and celebrations that linked them to their community. During the second and third meeting, they had a first immersion in the collective memory of Napoli through meetings with different characters of their city and its typical-places (a group of elderly people, a theatre company and the visit in some traditional bars and restaurants). In the fourth meeting, after having met these people, they were invited to write the first papers on the memory of their city, which were then finalized in the fifth meeting. Finally, during the sixth meeting they were invited to write a last piece of writing that recalls the experience lived with their city, in which many of the young people shared poems written by them about Naples.

“*Ogni cosa a Napule è fatta c’ò core*” (“Everything in Naples is done by heart”) was one of the great phrases that has flooded the educational experience, recalled in the Neapolitan dialect in every interview that the young people conducted with people. The amazing blue sea, the saint of the people San Gennaro, the monumental Duomo, the café as a beverage but also as a collective moment, the creation of the unparalleled pizza, the unique Naples guitar “the mandolino”, the figure of “Pulcinella” – the legend of this character born from the invention of the first popular theatrical mask, and bearer of good fortune for the people of Naples –, the traditional managers on display all year round in the street of the “presepi”, the small streets and passages of the city center called “vicoletti”. These were only a few of the things that the elder identified as tradition and that youth ended up recalling in every writing.

There have been many creations that for a matter of privacy and permissions are not included in this article, although thanks to the good will of two students we can peek a little within the poems that they built as the conclusion of the experience with their city and their community.

*Napoli è come un mazzo di fiori.
i fiori sono le realtà, un insieme di varianti che differiscono tra loro,
in tutto però c'è una costante comune,
tutte scaturiscono stupore, bellezza e calore.
noi napoletani siamo le farfalle che ci poggiamo su di essi,
ne prendiamo tutti i colori e volando
li portiamo in tutti i posti in cui giungiamo.
(Ciro)*

*Napoli è sole che scalda, ma non brucia
e acqua che disseta, ma non bagna
e la roccia a cui ci si può aggrappare quando si sente la terra tremare
e il faro nella tempesta
e un oceano di colori
un universo di emozioni
(Valentina)*

5. By Way of Closing

As this Napoli experience suggests, it is increasingly important to share with the children of future cultures, the narratives that have been weaving our meaning as a community, as a society, as a world. The educational field as the time and place endowed by the intergenerational encounter, may have to be oriented to the teaching of rites, myths and traditions that make the memory of their people. And so, the Telemaco-children that characterize our western culture can, through these educational spaces, recover the heritage of their own history, conversing with the past and constructing in the present a common narrative towards the future. Perhaps, what Walter Benjamin points out as an exceptional feature of the city of Naples (see above), is applicable to our way of transmitting heritage to the new generations. In the characterization of the city (and of heritage) the same phrase of the poet and philosopher can be applied: “one can hardly distinguish where one continues to build and where crumbling has already begun. (...) it is essential to leave a free space for improvisation, to always grant it a chance”.

Note

¹ Maria Martha Barreneche, PhD in Education Student UNIPD (Università degli Studi di Padova)

Bibliographical references

- Bauman, Z. (1999). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Benjamin, W. (2019). *Nápoles*. Casimiro libros (originariamente pubblicato nel 1925).
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Collana di pedagogia fenomenologica. Trento: Erickson.
- Derrida, J. (2003). *De la Gramatología*. Bs. As., Argentina: E. Siglo XXI.
- Han B. C. (2018). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder Editorial.
- Han B. C. (1996). *El corazón de Heidegger. El concepto de “estado de ánimo” de Martin Heidegger*. Herder Editorial, Barcelona.
- Nietzsche, F. (1980). *Samtliche Werke [obras completas]*, Munich: KSA, Tomo 3.
- Holderlin, F. (1798). “All’ etere” in Almanacco delle Muse per l’anno 1798. *Reviste La Poesia*. 8 Maggio 2009.
- Recalcati, M. (2013). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore.

- Recalcati, M. (2015). *Le mani della madre: Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Milano: Giangiaco­mo Feltrinelli Editore.
- Recalcati, M. (2017). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sloterdijk, P. (2015). *Los hijos terribles de la edad moderna. Sobre el experimento anti genealógico de la modernidad*. Madrid: Biblioteca de Ensayo. Siruela.
- Sloterdijk, P. (2018). *Dopo Dio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Zingari, G. (1983) *Heidegger. I Sentieri dell' essere*. Edizioni Studium. Roma.

Essere educatori nel territorio. Un percorso di orientamento professionalizzante all'interno della rete delle cooperative sociali della Provincia di Lecco

Elisabetta Lazzarotto¹, Giulia Pozzebon²

Keywords

Giovani educatori, Orientamento, Formazione professionale, Territorio, Cooperative sociali

Abstract

Il percorso "Giovani educatori al lavoro" nasce all'interno della rete di cooperative sociali della provincia di Lecco al fine di perfezionare l'ingresso nel mondo del lavoro di educatori neolaureati o laureandi. La complessità del passaggio all'età adulta, intrecciata al ruolo professionale, necessita di una riflessione condivisa tra contesti formativi e servizi socioeducativi. La peculiarità del lavoro cooperativo richiede competenze professionali plurime, ma anche un'approfondita conoscenza del territorio di riferimento e delle sue politiche sociali. L'articolo presenta l'esperienza realizzata nell'anno 2019, tentando di contribuire alla riflessione intorno al tema della formazione professionale al lavoro educativo nella contemporaneità.

1. Introduzione. La complessità della contemporaneità

Anthony Giddens (2000) descrive la contemporaneità con l'espressione *Runaway world*, la cui traduzione italiana, "Il mondo che cambia", non restituisce pienamente la sensazione descritta dal sociologo inglese «di un mondo che cambia vorticosamente, e ci sfugge, [sensazione] che molti di noi provano nel vivere questa epoca» (ivi, p. 7).

Questa "sfuggevolezza" del contemporaneo si rende esplicita in diversi elementi nelle biografie dei soggetti che lo abitano, tra i quali emerge una *crisi dell'adulità* (Tramma, 2015; Palmieri, 2012) caratterizzata da una forte confusione e dilatazione del passaggio all'età adulta (Eurofond, 2014; Istat, 2019), ed un'erosione del *patto intergenerazionale*, quell'accordo che «definisce e regola la trasmissione culturale da una generazione all'altra» (Palmieri, 2012, p. 93). Esso prevedeva che la generazione adulta, in una dimensione di *dovere sociale* all'interno di relazioni obbligate, si facesse carico di trasmettere il proprio sapere acquisito alla generazione successiva, proponendo un modello che potesse immetterla «nel mondo con l'idea di potevi essere accolta e di trovare lì un futuro percorribile» (Palmieri, 2012, p. 94). Il clima socioculturale contemporaneo mette profondamente in discussione il patto intergenerazionale a causa del generale sovrainvestimento sul presente e sfiducia nel futuro oggi diffuse (Benasayag, Schmit, 2013), concretizzando la crisi in due traiettorie: una palpabile distanza tra le generazioni giovanili e quelle adulte, in quanto le prime abitano un mondo e sono ingaggiate in sfide profondamente differenti da quello conosciuto e affrontato dalle seconde (Palmieri, 2012); e un'assenza di distanza, che sta ad indicare la fatica delle generazioni adulte contemporanee di porsi come modello, dal momento che sperimentano la stessa situazione di smarrimento, precarietà e instabilità dei giovani, senza riuscire ad accedere ad una costruzione identitaria che segnali una discontinuità (Cornacchia, 2011).

La complessità della professione educativa, nella contemporaneità

La riflessione sui modelli di riferimento adulti e sulla relazione tra “nuove” e “vecchie” generazioni, assume alcune connotazioni specifiche se ci si riferisce alla professionalità educativa.

Assumendo che la transizione dalla formazione al lavoro non è solo la prima fase nella costruzione di una carriera, ma è anche un passaggio cruciale verso l’età adulta (Boffo, 2020; Teichler, 2009), fondamentale a maggior ragione nel caso di persone che si faranno carico di altre persone, ci si rende conto che il passaggio da soggetto educato a soggetto che assume una responsabilità educativa, richiesto ai giovani educatori all’inizio della carriera, presenta le stesse caratteristiche di dilatazione e confusione del passaggio all’adulthood.

I giovani adulti che si affacciano alla professione vivono sulla propria pelle la confusione e la frammentarietà di un contesto contemporaneo privo di punti di riferimento stabili: questo rende la *indefinitezza* costitutiva del mandato educativo ancor più significativa.

In questo senso, si impone e rinnova una riflessione sulla necessità che l’educatore si faccia carico della responsabilità di altri soggetti e altre persone, spesso con fragilità, quando a propria volta vive una fase di vita fondamentalmente segnata da confusione e precarietà. La crisi del patto intergenerazionale, allora, pare mettere in discussione l’idea di linearità per cui è possibile iniziare a occuparsi “dell’altro” solo una volta raggiunta una propria stabilità personale. Non solo. Mette anche in discussione la certezza, fiduciosa, che a un certo punto una stabilità personale possa e debba essere “raggiunta” (e una volta raggiunta, mai a rischio?) nel corso della vita, complicando la possibilità per i giovani educatori di trovare nei colleghi più anziani guide e modelli di riferimento stabili a cui affidarsi.

Coniugare responsabilità professionale e precarietà personale sembra allora diventare una necessità che riguarda tutti gli educatori e le educatrici, anche quelli “più anziani” che, in questa precarietà, debbono maturare anche il proprio ruolo di guida per i giovani colleghi.

Accanto alle componenti di vulnerabilità dei giovani che intraprendono la professione educativa, vi è poi una complessità insita nelle caratteristiche del sistema dei servizi contemporaneo (Oggioni, 2019) ulteriormente aumentata dalla pandemia Covid-19 che, investendo tutti e tutto, ha fatto emergere contraddizioni e criticità che hanno aumentato in modo importante la difficoltà del lavoro educativo.

Comprendere i nuovi bisogni e farlo nel tessuto specifico in cui si lavora rende necessaria una formazione al lavoro pedagogico capace di andare al di là della relazione educativa individuale.

Occorre, come dice Mortari, che l’educatore “non solo posseda determinate conoscenze, ma abbia maturato anche la capacità di leggere criticamente la specificità del contesto in cui agisce per valutare quali risorse e limiti presenta rispetto al fine cui mirare” (Mortari, 2003, p. 4).

Questi processi di complessificazione del sistema sono, inoltre, profondamente interconnessi con un percorso di evoluzione e definizione della stessa figura educativa realizzatosi negli ultimi decenni, che ha visto l’educatore e l’educatrice abbandonare la mera finalità custodialistica o animativa, per accogliere sempre più un ruolo pubblico e sociale, configurandosi come agente di cambiamento (Tramma, 2018) profondamente connesso al sistema territoriale nel quale opera: “occuparsi di educazione non si riduce alla presa in carico delle fragilità individuali, ma comporta lo sforzo di interrogarsi rispetto ai nuovi scenari [...] in termini di emergenze educative, contesti di intervento, diversi soggetti destinatari di azione educative, margini di sperimentazione di nuove prassi” (Oggioni, 2019, p. 24).

Nel lavorare come educatore nei servizi, è necessario connettere il proprio lavoro individuale alle altre agenzie presenti nel territorio, con una propensione al lavoro di rete che richiede una capacità di comprensione del sistema dentro il quale le relazioni educative professionali vengono costruite e vissute.

Lavorare come educatore nelle cooperative sociali, infine, può dare l'opportunità, attraverso la partecipazione in prima persona alla vita societaria, di essere e di stare nel territorio come imprenditori e parte attiva del quadro generale delle politiche sociali di riferimento. Il rischio di stare all'interno del sistema senza comprenderne appieno le regole, è quello di scivolare nel meccanicismo o, peggio, in una sensazione di inefficienza e inefficacia individuale.

Quali metacompetenze sono necessarie, dunque, ai nuovi (e vecchi) educatori per sostenere una tale complessità?

La capacità di lettura del contesto, la capacità di analisi dei bisogni nuovi, la capacità di fare rete, la capacità di muoversi nella trama dei servizi, ma anche la conoscenza delle altre figure professionali, delle fonti di finanziamento e, non da ultimo, il rapporto tra il proprio lavoro individuale e il sistema generale delle politiche sociali. I professionisti che si occupano di reperimento e inserimento in servizio delle risorse umane, da tempo, evidenziano il bisogno di accompagnare gli educatori all'inizio della loro carriera ad entrare nel mondo del lavoro con strumenti capaci di leggere la scena nella quale si affacciano. Questo considerando, anche, che la pratica dell'affiancamento in servizio risulta sempre meno praticabile in un contesto dove le fonti di finanziamento non prevedono la possibilità di sostenere una compresenza; spesso i nuovi educatori vengono inseriti negli interventi in sostituzione di un'assenza, fin dal primo turno si trovano depositari della responsabilità del ruolo e della riuscita dell'intervento.

3. Il percorso "Giovani educatori al lavoro" nel territorio lecchese

In questa ottica, alcune delle cooperative del territorio lecchese, che fanno capo ad un Consorzio di Cooperative Sociali (Consorzio Consolida)³ hanno deciso di investire in *percorsi di ingresso nel mondo del lavoro degli educatori* laureandi o neolaureati che possano, in modo propedeutico, avvicinarsi in modo concreto e specifico alla cultura del lavoro cooperativo.

Il territorio della provincia di Lecco presenta alcune caratteristiche che confermano la necessità di un lavoro di rete che preveda, prima ancora che azioni, pensieri e visioni comuni.

Il territorio, vasto e diversificato, è composto da ottantaquattro municipi di piccole dimensioni che si dividono in tre ambiti differenti tra loro sia dal punto di vista geografico sia da quello socioculturale. La risposta delle politiche sociali ai bisogni emergenti ha sviluppato, negli ultimi quindici anni, la capacità di agire e pensare in modo congiunto e dinamico, prima attraverso la forma della coprogettazione (Brunod, Moschetti, Pizzardi, 2016)⁴, che ha costruito una alleanza tra pubblico e privato sociale, e ora con quella di una impresa sociale pubblico privato denominata Girasole⁵.

Nei mesi di aprile, maggio e giugno 2019 Il Consorzio Consolida di Lecco, in collaborazione con l'Agenzia Mestieri e le Cooperative Sociali Aeris, L'Arcobaleno, La Grande Casa, La Vecchia Quercia, Paso A e Sineresi, ha proposto un percorso formativo-esperienziale di gruppo rivolto a giovani educatori della provincia.

La proposta è nata dal desiderio di incontrare e orientare/preparare al lavoro studenti o neolaureati in Scienze dell'Educazione o Educazione professionale, al fine di intercettare una nuova generazione di giovani educatori da inserire nel sistema di cooperative sociali del territorio.

Il percorso, realizzato in convenzione con il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" – Università degli studi di Milano-Bicocca, e interamente finanziato dalle cooperative partner, è stato pensato per un gruppo di 20 partecipanti, di età compresa tra i 20 e i 26 anni, domiciliati in provincia di Lecco, neolaureati in Scienze dell'educazione o Educazione professionale, oppure iscritti ai medesimi corsi di laurea⁶. La proposta è stata strutturata in un percorso di gruppo di sette incontri, a cadenza quindicinale, volti a coniugare momenti di lezione frontale, sperimentazione personale e riflessione condivisa.

Il percorso è stato articolato in tre parti: una parte propedeutica di costituzione del gruppo, raccolta aspettative, spiegazione del percorso e discussione su temi specifici educativi come piattaforma comune, una di approfondimento del lavoro educativo nelle cooperative sociali e del lavoro di rete nel territorio e una terza di incontro diretto con le cooperative coinvolte.

Gli incontri sono stati condotti da un tutor, dagli operatori delle risorse umane del Consorzio Consolida, da tre testimoni privilegiati del sistema di politiche sociali del territorio⁷ e da responsabili interni delle cooperative sociali.

Elementi peculiari del percorso sono stati il lavoro di gruppo, il coinvolgimento attivo dei partecipanti, la figura del tutor come punto di riferimento educativo durante tutto il percorso, l'apertura dell'aula al territorio, attraverso i testimoni privilegiati e le visite.

È stata infine realizzata un'azione di valutazione finale a cura dell'Università Bicocca, condotta attraverso un focus group e la somministrazione di questionari, dal cui report sono tratte parte delle riflessioni che seguono⁸.

4. Le motivazioni al percorso

Le motivazioni principali al percorso appaiono connesse a due elementi principali: il dichiarato e significativo radicamento territoriale, con l'aspettativa di conoscere meglio il funzionamento del sistema nel proprio territorio e le realtà educative presenti, anche in vista di un prossimo inserimento lavorativo; e l'essere promosso da una realtà professionale che impiega educatori/educatrici con l'aspettativa di affrontare il lavoro educativo da un punto di vista "più" concreto rispetto a quanto proposto nella formazione universitaria; rispetto a quest'ultima, il percorso viene interpretato come aggiuntivo, con la speranza di colmare elementi che da alcuni partecipanti vengono percepiti come mancanze dei CdL, in particolare il funzionamento del sistema cooperativo, l'aderenza alla "pratica" e l'esplorazione dei vari ambiti di lavoro dell'educatore professionale. Dai partecipanti viene citata come motivazione al percorso anche la voglia di confrontarsi con educatori e educatrici adulti, di apprendere dall'esperienza di chi svolge la professione da molto tempo, anche nella speranza di "essere rincuorati circa la bellezza ed il valore della professione"; alcuni hanno raccontato di voler disconfermare una percezione negativa del lavoro nelle cooperative sociali, costruita sulla base di "sentiti dire" (contesto scarsamente remunerativo e molto faticoso a livello di orari e turnistica). Per quanto riguarda l'aspirazione al lavoro, i partecipanti dichiarano di avere il desiderio di "farsi un'idea" delle possibilità di inserimento lavorativo, valutando cosa offre il territorio e conoscendone direttamente le realtà. La maggior parte non sa ancora in quale ambito vorrebbe lavorare una volta laureato e quindi percepisce il percorso anche come possibilità di orientamento e prefigurazione rispetto agli scenari nell'immediato e lontano futuro.

5. Elementi particolarmente apprezzati nel percorso

Gli apprendimenti maggiori evidenziati dai partecipanti sono stati rispetto al sistema territoriale dei servizi nel lecchese: quali le cooperative presenti, come funziona la loro organizzazione in Consorzio, quali sono i loro legami con il territorio. In particolare, hanno trovato utile scoprire i vari "livelli" che stanno intorno al singolo servizio o alla relazione educativa, argomenti spesso preponderanti nella formazione accademica. Alcuni non conoscevano l'esistenza o il funzionamento dei Piani di Zona e non sapevano com'è organizzato il lavoro educativo dall'"alto" ed hanno trovato molto utili gli incontri con gli esperti per approfondire questi aspetti.

Un altro aspetto molto importante è stato scoprire la nascita, lo sviluppo e il funzionamento di una cooperativa sociale; sono stati molto affascinati dalle storie delle cooperative, soprattutto dall'idea che da un gruppo di persone possa nascere un sistema. Sono stati contenti di poter visitare e conoscere direttamente alcune realtà di cui ignoravano l'esistenza.

I partecipanti hanno significativamente apprezzato la possibilità di dialogare con persone esperte tanto del lavoro educativo, quanto della rete dei servizi e del territorio, e potersi confrontare con essi in un clima valutativo e di condivisione. Avrebbero dedicato maggior tempo al confronto piuttosto che alla spiegazione frontale, e aumentato le figure professionali con cui interagire.

Rispetto alla professionalità educativa, i partecipanti dichiarano di aver appreso l'importanza e il valore della formazione continua, approfondito il ruolo dell'educatore nelle sue molteplici sfaccettature e fatta propria la consapevolezza di dover porre puntuale attenzione al contesto territoriale in cui si collocheranno lavorativamente: attenzione quindi al sistema e non solo al singolo educando, sia a livello di progettazione che di azione. La maggiore conoscenza del ruolo dell'educatore ha permesso a molti di loro di rendersi consapevoli del valore della professione, superando la narrazione svalutante che spesso si sente.

Per quanto riguarda il carattere territoriale del percorso, potrebbe essere interessante aggiungere agli interventi già previsti un ragionamento sulle trasformazioni sociali del territorio di riferimento, sulle caratteristiche generali della popolazione residente e sui correlati bisogni educativi, "storici" ed emergenti. Questo permetterebbe ai giovani educatori di collocarsi all'interno di una storia dei servizi educativi e di vedere come la nascita e l'implementazione dei servizi sia connessa con le macro-trasformazioni socio ambientali che in tale territorio esistono.

Al termine dell'edizione del 2019, quindici dei venti partecipanti sono stati assunti dalle Cooperative sociali dopo un'esperienza di assessment prevista nel percorso.

Il percorso prevede la realizzazione di una seconda edizione a partire dalla primavera del 2022.

6. Considerazioni finali

La Career Guidance dentro il tema dell'employability (Boffo, 2020) è un modo di riflettere sulla centralità del lavoro e della formazione per la costruzione di progetti per il futuro. Occuparsi di employability significa acquisire gli strumenti, i mezzi, le posture, i modi possibili per poter stare nel mondo della vita lavorativa (Pegg, Waldock, Hendy-Isaac & Lawton, 2012).

I percorsi formativi di ingresso dei nuovi lavoratori sono specificamente parte di tale costruzione di senso, e non accessori e solo funzionali a tale ingresso, se è vero che l'evento educativo, profilato dalla pedagogia fenomenologica, è un "mondo abitato da soggetti intenzionali costantemente impegnati a produrre senso e a costruire sé stessi e il loro mondo sociale attraverso un lavoro di interpretazione dell'esperienza e di attribuzione di significati" (Caronia, 1997).

Farlo in un tempo e spazio ancora dedicato alla formazione e non già in una dimensione di prova del lavoro può permettere agli educatori e alle cooperative stesse di conoscersi reciprocamente in un terreno di incontro centrato sul senso e, contemporaneamente, sulla comprensione del meccanismo che lo muove.

L'investimento, allora, in un percorso di avvicinamento, permette una sperimentazione al lavoro educativo per i nuovi educatori graduale e "protetto".

Tale investimento corrisponde anche ad un'inversione di rotta rispetto alla consueta, nel promuovere una riflessione che permetta agli operatori in servizio di fermarsi e, nel dedicarsi ai lavoratori nuovi, comprendere maggiormente anche il proprio lavoro. Permette, inoltre, di immettere in servizio educatori "nuovi" già consapevoli dei diversi piani e livelli di lavoro, integrando e alleggerendo l'opera di affiancamento di colleghi "anziani" e coordinatori.

Secondo Mortari "i piani della cura-per-altri e della cura-di-sé non sono disgiunti [...] l'analisi della cura richiede dunque di tenere strettamente unite le due direzioni, l'una necessaria all'altra e insieme necessarie per comprendere l'essenza della cura stessa" (Mortari, 2017, p. 94).

Allora, curare chi cura, investire nei progetti dedicati alle risorse umane, può diventare l'occasione per trovare significati perduti o sopiti e, certamente, ha il senso di credere nella forza della relazione tra operatori e operatori oltre che tra operatori e utenti.

Molti educatori che oggi hanno più di cinquant'anni, i cosiddetti boomers, convivono con diverse molte altre generazioni di persone nate negli anni successivi e faticano, spesso, a trovare uno spazio e un ruolo capace di valorizzarli. Se diventare adulti significa anche convivere e confrontarsi con età diverse che sono state le proprie, la cura delle carriere di chi entra nel mercato del lavoro può diventare, quindi, anche la scommessa sulla forza del rapporto intergenerazionale.

La valutazione dell'esperienza ha portato a considerare che la riflessione condivisa sull'intreccio tra le competenze e i bisogni concreti dei servizi facilita la formazione di professionisti capaci, anche, di interpretare la trama sfilacciata della contemporaneità; che un percorso propedeutico al lavoro stimola a tenere accesa la luce sull'apprendimento permanente; che l'attenzione ad un gruppo di operatori in ingresso invita i servizi ad accorgersi del rischio di concentrare le energie solo sulla presa in carico dei soggetti a scapito della riflessione su di sé e della cura degli operatori; che il percorso può rappresentare in maniera emblematica una preziosa occasione di sviluppo dell'occupabilità sostenibile.

Investire allora su un percorso di inserimento al lavoro per i giovani educatori appare non solo utile, ma anche necessario: per i giovani educatori, per accompagnarli nella comprensione della complessità dei territori, per motivarli a partecipare a un contesto complesso e che solo a chi è in grado di abitare la complessità può restituire motivazione e sensazione di autoefficacia; per gli educatori "meno giovani", perché con l'occasione di trasmettere il proprio sapere e la propria esperienza maturata in anni di anzianità di servizio possano autopercepirsi come soggetti in grado di guidare e sentirsi valorizzati; per le cooperative, infine, che potranno avere una platea di nuovi operatori preparati e motivati, capaci di comprendere le dinamiche che "stanno attorno" alla relazione educativa e in grado di agirle con competenza e consapevolezza, contribuendo alla realizzazione di servizi efficaci nei confronti dell'utenza e all'innovazione del sistema territoriale di intervento.

Note

¹ Elisabetta Lazzarotto. Pedagogista, dottoranda in Educazione nella Società Contemporanea, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione R. Massa, Università degli Studi di Milano, Bicocca.

² Giulia Pozzebon. Pedagogista, PhD in Scienze della Formazione e della Comunicazione, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione R. Massa, Università degli Studi di Milano, Bicocca.

³ Per approfondimenti www.consorzioconsolida.it

⁴ Per aggiornamenti e approfondimenti: "Nuovi strumenti di co-progettazione del welfare sociale locale: I fondi e i patti di comunità nell'ambito lecchese" - coordinatore scientifico Luca Fazzi - Realizzata da Euricse Per Consorzio Consolida Lecco nell'ambito del progetto Fon.Coop Avviso 42 "Connessioni: azioni per un welfare territoriale e partecipato".

⁵ Per approfondimenti www.impresasocialegrasole.org

⁶ I partecipanti provenivano dal CdL in Scienze dell'Educazione dell'Università di Milano-Bicocca (11), dal CdL in Scienze dell'Educazione dell'Università di Bergamo (7), dal CdL di Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino (1) e dal CdL in Educatori Professionale dell'Università Statale di Milano, sede di Bosisio Parini (1)

⁷ Lele Marinoni per l'incontro "Essere educatori nelle cooperative sociali"; Raffaella Gaviano per l'incontro "Il lavoro di rete" e Ruggero Plebani per l'incontro "Politiche sociali e orientamento progettuale del territorio"

⁸ Report di valutazione del Percorso Giovani Educatori al Lavoro, Edizione 2019, Giulia Pozzebon (a cura di)

Riferimenti bibliografici

- Benasayag, M. & Schmit, G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Boffo, V. (2020). Sostenere l'employability dei giovani adulti: il Career Service in Alta Formazione. LLL, VOL. 16, N. 35, pp. 56 - 70.
- Brunod, M., Moschetti, M. & Pizzardi, E. (a cura di) (2016). *La coprogettazione sociale*. Trento: Erikson.
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cornacchia, M. (2011). Educazione degli adulti, educazione alla responsabilità. In Castiglioni, M. (a cura di). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli, pp.247-60.
- Eurofond (2014). Mappatura del passaggio alla vita adulta in Europa, disponibile in: <https://www.eurofound.europa.eu/it/publications/executive-summary/2014/labour-market/mapping-youth-transitions-in-europe-executive-summary> [27.01.2022].
- Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: Il Mulino.
- Istat (2019). *Rapporto annuale 2019. La situazione del Paese*. Roma: Istat.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. In *Pedagogia Oggi*, anno XV, n.2, pp. 91-105.
- Oggioni, F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento (Nuova ed.)*. Roma: Carocci.
- Palmieri, C. (a cura di) (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Pegg, A., Waldock, J. Hendy-Isaac, S., & Lawton, R. (2012). *Pedagogy for employability*. York: The Higher Education Academy.
- Teichler, U. (2009). *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo (Terza ed.)*. Roma: Carocci.

Open badge e certificazione delle soft skills nella formazione continua dell'Università degli Studi di Padova

Andrea Crismani¹

Keywords

Master universitari, Open badge, Micro-credential

Abstract

Il presente contributo parte da un quadro di riferimento teorico italiano e internazionale in merito al percorso di valutazione delle soft skills e di certificazione delle abilità acquisite da inserire nel portfolio delle competenze. Pur considerando una specola limitata, ma estremamente esposta alle novità provenienti dal territorio, quale quella dei corsi lifelong learning, intende tracciare un percorso, esperito a partire dal 2019/2020 presso l'Ateneo di Padova, che dagli open badge porti alle micro-credential in un'ottica propositiva nell'ambito della terza missione.

*Senza cultura e la relativa libertà che ne deriva,
la società, anche se fosse perfetta, sarebbe una giungla.
Ecco perché ogni autentica creazione è in realtà un regalo per il futuro.
(Il mito di Sisifo - Albert Camus)*

1. Introduzione

Il presente contributo ha lo scopo di illustrare, nell'ottica della terza missione, un progetto avviato a partire dall'a.a. 2019/2020 per la certificazione delle competenze trasversali nell'offerta *lifelong learning* dell'Università degli Studi di Padova. Tale progetto, in corso di sviluppo, ha coinvolto nella prima fase i Master universitari di I e II livello erogati dall'Ateneo patavino.

Da diversi anni i Master universitari hanno rappresentato la «zona di frontiera dell'Università nei confronti delle realtà del territorio» (Formicuzzi, Cubico, Gadioli de Oliveira, 2014) e pertanto il «punto di confronto tra Accademia e mondo del lavoro» (Pescia, 2006), costituendosi come elemento di sviluppo di pratiche anche nuove ed esperimenti sia di didattica alternativa, che di metodologie di ricerca azione che, infine, quali elementi di applicazione di metodologie destrutturate e riaggregate su esigenze proprie di altri contesti, in primis delle imprese e del tessuto sociale (Fontana, 2004; Mapelli, 2009), sebbene con elementi di criticità relativi al «*surplus*, dall'esuberanza dell'offerta formativa rispetto alla domanda per così dire economica di competenze professionali proveniente dalle imprese e dalle pubbliche amministrazioni» (Pescia, 2006).

2. Offerta Post Lauream dell'Ateneo

L'offerta formativa post lauream dell'Università di Padova consta di:

- 64 Scuole di Specializzazione (46 di Area medica, 7 di Area sanitaria, 4 di Area psicologica, 3 di Area veterinaria, 2 di Area umanistica, una di Area Reach e una di Area giuridica);
- 4 Corsi di specializzazione sul sostegno agli alunni con disabilità;
- 40 Corsi di Dottorato;
- 73 Master di I e II livello;
- 26 Corsi di Perfezionamento;
- 15 Corsi di Alta Formazione.

Il numero degli iscritti è complessivamente superiore a 7000 studenti di cui più di un terzo sono quelli dei corsi *lifelong learning*.

Tale percentuale sale sensibilmente se si considerano gli immatricolati al primo anno: in ragione della differenza di durata dei corsi proposti, l'offerta relativa alla formazione continua rappresenta oltre il 50% degli ingressi nell'a.a. analizzato.

Dell'importante quota di iscritti ai corsi di formazione continua i Master rappresentano la parte preponderante con quasi il 60% (ovvero poco più del 20% degli iscritti ai corsi post lauream di Ateneo).

a. Offerta Master

Concentrandosi sull'offerta dei Master di Ateneo:

- 49 proposte sono relative alla MacroArea 2;
- 11 proposte alla MacroArea 1;
- 13 proposte alla MacroArea 3.

Sostanzialmente omogenea invece appare la situazione per quello che riguarda il livello del Master:

- 35 proposte per Master di I livello;
- 38 proposte per Master di II livello.

Anche per quanto riguarda l'intersectorialità il dato è molto interessante e certamente determinato dalla netta preponderanza dei Master di MacroArea 2 e all'interno di questa dei Master sanitari e assistenziali (meno vocati all'intersectorialità):

- 54 proposte sono monodipartimentali;
- 19 proposte nascono fin dalla loro istituzione dalla collaborazione di più strutture (10 interdipartimentali, 7 interateneo e 2 internazionali).

b. Dati storici e focus

Su base storica sostanzialmente si registra un dato uniforme negli anni per quello che riguarda il numero delle proposte (oscillanti tra 71 e 87 nel triennio precedente – ma nel 2018/2019, quando le proposte sono state ben 87, va registrato che 19 Master non hanno raggiunto il numero minimo degli iscrivibili per l'attivazione, segno di un'offerta percepita, forse, come eccessivamente parcellizzata).

Un primo dato interessante ed elemento di riflessione riguarda la distribuzione dei Master nelle diverse MacroAree: se la preponderanza della MacroArea 2 è sempre molto forte, si deve registrare una flessione delle proposte di MacroArea 1 (da 18 nell'a.a. 2016/2017 a 11 nel 2019/2020) a fronte però di un aumento delle proposte di questa MacroArea per le altre tipologie di corsi *lifelong learning* ovvero Corsi di Perfezionamento e Corsi di Alta Formazione.

Risultano anche costanti tanto la percentuale di Master di I livello (sempre leggermente superiore, ma di poco sopra al 50%) rispetto ai Master di II livello, quanto quella relativa alle prime attivazioni nei confronti dei rinnovi (solo nel 2018/2019 la percentuale risulta poco allineata su base storica, ma ciò dipende probabilmente dal numero superiore di richieste presentate quell'anno).

Anche il dato sull'interdisciplinarietà risulta costante nella serie storica analizzata.

Progetto open badge

L'anno accademico 2019/2020 si è aperto in un clima di grande incertezza determinato essenzialmente dall'avvicinarsi dell'emergenza Covid-19, ma già segnato anche prima della pandemia da segnali di estrema difficoltà,

come segnalato nella Relazione annuale della Banca d'Italia del 2020 (Visco, 2020). Proprio per rispondere a queste difficoltà e fornire uno strumento che non solo scientificamente e culturalmente potesse dare strumenti nuovi al panorama economico-sociale in forte deterioramento, ma anche dare una risposta alle annose questioni legate alla leggibilità in contesto europeo del master italiano (Messina, 2006; Zaggia, 2008) e alla difficoltà di emersione delle soft skill (Feraco, Fregonese, Spoto, 2022), nasce il progetto di certificazione delle competenze in ambito *lifelong learning*.

a. Introduzione agli open badge

Gli Open Badge sono attestati digitali di conoscenze disciplinari, abilità personali (soft skill) e competenze tecniche acquisite. L'importanza di certificare queste competenze diventa sempre più centrale in un'ottica di bilancio delle competenze (Zaggia, 2011; Gianecchini, Amoruso, 2016) e certificazione delle abilità trasversali acquisite (Limone, Pace, Mangione, 2016).

Come è noto gli open badge sono costituiti da una parte grafica, l'immagine, e da alcune specifiche, che costituiscono i metadati, che indicano una specifica competenza acquisita, un'abilità ottenuta o un obiettivo raggiunto, il metodo utilizzato per verificare l'ottenimento delle soft skill, l'indicazione di chi ha rilasciato l'open badge e l'identità di chi l'ha ottenuto.

L'importanza della certificazione acquisita è dimostrata e sostenuta dal prestigio dell'ente che la eroga e dall'utilizzo di piattaforme di interscambio che consente agli open badge di essere riconosciuti a livello internazionale. L'Ateneo di Padova ha deciso di aderire a una piattaforma dedicata <https://bestr.it/organization/show/65>, secondo un formato open source e leggibili da tutte le applicazioni che leggono Open Badge.

Questo aspetto risulta centrale nel successo degli open badge anche se non è da sottovalutare il modello epistemologico che lega tali competenze e la loro certificazione e spendibilità al concetto del buon cittadino di derivazione rousseauiana attraverso la meditazione di Norberto Bobbio (Capperucci, 2016; Raffaghelli, 2014). Le ragioni essenziali che dovrebbero spingere a riscattare gli Open Badge e che ne hanno costituito il successo nei diversi ambiti sono:

- una maggiore spendibilità delle competenze acquisite;
- la possibilità di proporre il proprio profilo, attraverso i social network, alle aziende che selezionano figure con specifiche conoscenze, abilità e competenze;
- una migliore valorizzazione di quanto appreso negli anni e la possibilità di renderlo visibile con l'e-Portfolio personale;
- il miglioramento e l'accrescimento delle proprie competenze certificate, in un'ottica di implementazione della crescita professionale e dell'*employability*;
- la visibilità che consente loro di essere collezionati, mostrati e condivisi;
- la possibilità che gli open badge siano spesi e comunicati a livello internazionale in modo rapido e affidabile utilizzando le informazioni contenute, in vari ambiti (ricerca di impiego, recruiting da parte delle aziende ecc.);
- la facilità di diffusione tramite i social network (Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram, Pinterest) attraverso lo scarico e l'invio dell'immagine del badge dalla pagina dedicata o la possibilità di linkare la stessa;
- l'aumento della web reputation di chi li considera utili ai fini del reclutamento;
- per aumentare la visibilità e la web reputation di chi li emette.

Il progetto nel 2019/2020 ha visto l'adesione di oltre 40 Master dei quali 36 sono giunti al rilascio degli open badge.

b. Come si adattano gli open badge all'offerta formativa post lauream

Nella transizione da specifiche tipologie di attività e insegnamenti (tra i tanti gli *open course nell'ambito della cui spendibilità, a esempio nel recinto della formazione degli insegnanti e in merito all'acquisizione dei requisiti introdotti dal D.P.R. 19/2016 sulle classi di concorso, l'Ateneo di Padova è stato pioniere*) e da specifiche attività inserite all'interno dei corsi di Studio all'offerta post lauream di Ateneo e in specie ai Master, il passaggio essenziale da compiere e la rivoluzione copernicana da portare a termine sono stati quelli di valutare realmente e fattivamente percorso per percorso quando le diverse attività attestabili: conoscenze disciplinari, abilità personali (soft skill) e competenze tecniche acquisite, potessero essere acquisite all'interno del Master. La Commissione per i Corsi per l'Apprendimento Permanente, l'Organo consultivo istruttorio a capo dell'offerta *lifelong learning*, ha dovuto cioè interrogarsi in modo ancora più approfondito sulla didattica erogata nei Master sia in merito ai contenuti, che in relazione alle metodologie messe in campo che, infine, sui risultati attesi e sulla loro spendibilità. Queste, tra le altre, le competenze assegnate a Padova alla Commissione suddetta dal Regolamento per i Master universitari, i Corsi di Perfezionamento e i Corsi di Alta Formazione dell'Università, approvato con D.R. n. 4019/2017, art. 5, co. 5 "La Commissione deve inoltre: a) [...] b) monitorare il buon andamento dei Corsi, promuovendo le iniziative finalizzate al miglioramento della qualità dei Corsi stessi; c) indirizzare la promozione dei Corsi e la loro attinenza alle richieste del mondo del lavoro".

Nonostante le attese fossero contrarie, vista l'offerta variegata e poliedrica dell'Ateneo, generata dalla sua vocazione generalista, non è stato necessario aggregare i master in cluster diversi e stabilire metodologie di rilascio differenziate in quanto l'oggetto master è risultato in sé intimamente correlato e omogeneamente cogente per cui le conoscenze disciplinari non potevano in alcun modo prescindere dalle tecnicità acquisite che a loro volta discendevano dalla resa a minimo comune denominatore delle abilità personali: un minimo comune denominatore ottenuto non attraverso la sottrazione di specificità peculiari, ma esaltato attraverso un costante lavoro d'aula e di coaching.

Da qui è discesa naturalmente la prospettiva di certificare in modo completo il Master riconoscendo che nello stesso non si affiancano unità in sé indipendenti, ma attività strettamente correlate e intimamente connesse tali da generare un percorso in sé, per così dire, monolitico e teleologicamente finalizzato alla spendibilità tout court del Master nelle sfaccettature contenute nella proposta didattica proposta.

4. Micro-credential

Come è noto la Comunità europea ha aperto il 20 aprile 2021 una consultazione pubblica di 12 settimane per un approccio europeo alle microcredenziali per l'apprendimento permanente e le prospettive professionali. Tale iniziativa è parsa fin da subito utile sia per il rapporto tra pari istituito tra le organizzazioni degli Stati membri sia per la necessità di una condivisione di pratiche in una prospettiva *bottom-up*.

La consultazione pubblica ha inteso raccogliere idee per giungere a una definizione comune di microcredenziali, e di una docimologia nell'ottica della qualità e della trasparenza, al fine di fornire in contesto europeo e nazionale delle linee guida sui passi da compiere anche per ottenere un'armonizzazione molto più avanzata di quanto esperito nel contesto degli open badge.

Seppure alla consultazione non siano seguiti ancora degli atti formali, l'Ateneo di Padova ha inteso muoversi sul fronte delle micro-credential fornendo un proprio modello in fase di elaborazione che tenga conto dei seguenti assi di sviluppo:

- la brevità del percorso da valutare;
- la trasparenza del metodo di valutazione che potrà avvenire in presenza, a distanza o in modalità blended;

- la flessibilità dei destinatari della certificazione che potrà comprendere l'intera platea degli iscritti ma con un focus specifico verso il mondo dei lavoratori;
- la flessibilità e l'inclusività di tale certificazione che darà la possibilità anche ai diversi "lavoratori fragili" (Brambilla, 2020) di fruire di eguali possibilità di accesso e di certificazione;
- la possibilità che le *micro-credential* siano acquisite anche in forma cursoria senza necessità di terminare un percorso accademico già definito;
- la possibilità che queste ultime siano spese nel mondo del lavoro anche e soprattutto in ottica di riqualificazione e/o ricollocamento.

Tutto ciò premesso è necessario un nuovo sforzo anche culturale e analitico delle proposte lifelong learning per cogliere le specificità dell'offerta suddetta in relazione al nuovo strumento.

5. Conclusioni

Appare evidente che l'azione in materia di certificazione delle soft skill e delle competenze finalizzate anche alla redazione del portfolio di competenze debba muoversi e si stia indirizzando su diversi fronti: se da un lato si sta procedendo con il rinnovo del progetto degli open badge nei Master universitari, da un altro si vuole estendere tale certificazione anche alle tipologie di corsi più brevi: capillarmente ai Corsi di Perfezionamento e on demand ai Corsi di Alta Formazione.

L'Ateneo intende muoversi in modo proattivo nei confronti degli attori nazionali ed europei per essere elemento propositivo di soluzioni innovative vista la tradizione che, pure dall'alto degli ottocento anni di storia significativamente raccolti nella data simbolo, il 2022, del genetliaco dell'Ateneo, ben si inserisce nell'apoteosi di André Malraux per cui "La cultura rappresenta ciò che fa sì che l'uomo non sia solo un incidente nell'universo" (Malraux, 2018).

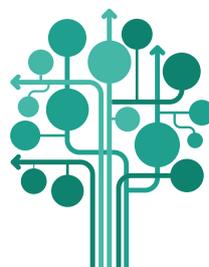
Note

¹ Andrea Crismani, laureato e addottorato presso l'Università degli Studi di Padova, è dal 2015 Direttore dell'Ufficio Dottorato e Post Lauream del suddetto Ateneo

Riferimenti bibliografici

- Brambilla, L. (2020). *Donne e Covid-19. L'educazione sociale di una fatica indicibile*. Firenze: Firenze University Press.
- Camus, A. (2017). *Il mito di Sisifo*. Milano: Bompiani (1 edizione, 1942).
- Capperucci, D. (2016). *The use of assessment rubrics for the certification of achievements: the Va.R.C.Co. model*. Firenze: Firenze University Press.
- Feraco, T., Fregonese, D., Spoto, A. (2022). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 1-22.
- Fontana, L. G. (2004). *Conoscenza, salvaguardia, valorizzazione: un Master*. Quaderni monografici CIPAT, 2, Venezia: Walden.
- Formicuzzi, M., Cubico, S., Gadioli de Oliveira, J. (2014). *Alta formazione professionale tra formal e non formal learning: il caso dei Master Universitari italiani*. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Revue suisse des sciences de l'éducation, Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 36(3), 481-499.
- Gianecchini, M., Amoruso, M. (2016). Bilancio di competenze attitudinale: valutazione degli effetti di medio periodo il caso dell'Università di Padova. In S. Soresi, L. Nota, M. C. Ginevra, *Il counselling in Italia. Funzioni, criticità, prospettive e applicazioni* (pp. 281-296). Padova: Cleup.
- Limone, P., Pace, R., Mangione, G. R. (2016). *Dimensione didattica, tecnologica e organizzativa. La costruzione del processo di innovazione a scuola*. Milano: Franco Angeli.

- Malraux, A. (2018). *La condizione umana*. Milano: Bompiani (I edizione, 1933).
- Mapelli, D. (2009). I Master universitari in psicologia. *Giornale italiano di Psicologia*, 3, 499-508.
- Messina, L. (2006). Creazione dello Spazio Europeo della Istruzione Superiore e assicurazione della qualità. In Semeraro, R. *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali* (pp. 50-61). Milano: Franco-Angeli.
- Pescia, L. (2006). *I master universitari tra dubbi e potenzialità, La vocazione intellettuale*. Bologna: Il Mulino.
- Raffaghelli, J. E. (2014). Nuove prospettive tecnologiche a supporto della valutazione per l'apprendimento permanente: il caso degli Open Digital Badge. *Form@re*, 14, 1-22.
- Visco, I. (2020). *Relazione annuale di Banca d'Italia*, 20 maggio 2020.
- Zaggia, C. (2008). *L'università delle competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*. Milano: Franco Angeli.
- Zaggia, C. (2011). *Verso un bilancio di competenze all'Università*. In L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati, *Adulti all'Università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensamultimedia, Lecce.



EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning in Europe