



EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning
in Europe

N. **1** Giugno 2017

Epale Journal

on Adult Learning and Continuing Education



**Competenze e capacità:
tra ambienti di apprendimento innovativo e Life Skills**

a cura di Vanna Boffo e Mauro Palumbo

**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.

Direttore responsabile: Flaminio Galli

Direttori scientifici: Vanna Boffo e Mauro Palumbo

ISSN: 2532 - 7801 (online)

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo:
www.erasmusplus.it/adulti/epale-journal

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Comitato scientifico:

Maria Carmela Agodi (Università degli Studi di Napoli Federico II), Fausto Benedetti (Indire), Martina Blasi (Indire -Epale), Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze), Alessandra Ceccherelli (Indire -Epale), Paolo Di Rienzo, (Università degli Studi Roma Tre), Daniela Ermini (Indire -Epale), Laura Formenti (Università degli Studi Milano-Bicocca), Flavia Lecciso (Università del Salento), Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia), Luigia Melillo (Università degli Studi di Napoli l'Orientale), Caterina Orlandi (Indire), Mauro Palumbo (Università degli Studi di Genova), Andrea Stella (Università degli Studi di Padova), Lorenza Venturi (Indire -Epale).

Coordinamento editoriale: Lorenza Venturi

Capo redattore: Alessandra Ceccherelli

Design e layout grafico: Miriam Guerrini, Ufficio Comunicazione Indire

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 EPAL Italia** gestisce le attività del programma comunitario per conto del Miur 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.i>

Firenze: Indire - Unità Epale Italia

© 2017 Indire - Italy

Indice

- 4** **Editoriale**
Flaminio Galli
- 5** **Premessa**
Vanna Boffo e Mauro Palumbo
- 6** **Come l'università considera le competenze?**
Mauro Palumbo, Sonia Startari
- 13** **Per un "canone pedagogico" dei MOOCs universitari. La proposta della Ruiap per la loro integrazione con i master in una strategia di apprendimento permanente e di formazione continua**
Luciano Galliani
- 20** **Contesti formativi e metodi biografici di apprendimento per l'analisi delle competenze**
Paolo Di Rienzo
- 25** **Apprendere la cura di sé: Life Skills per educare ad apprendere**
Vanna Boffo
- Recensioni**
- 31** European Commission (2013). **Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills.**
- 32** Egetenmeyer, R. (Ed.) (2016). **Adult and Lifelong Learning in Europe and Beyond Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School**

Editoriale

Con la pubblicazione di questo primo numero del semestrale Epale Journal, prende avvio la collaborazione fra Indire-Epale e Ruiap, la Rete delle Università Italiane per l'apprendimento permanente. Le indicazioni dell'Unione europea riconoscono nel più vasto ambito dell'educazione degli adulti l'apprendimento permanente e lo sviluppo delle competenze come elementi chiave che concorrono a incrementare la competitività e le prospettive occupazionali degli individui. Tutto questo favorisce l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e lo sviluppo della persona.

L'Indire, nell'ambito della propria attività di ricerca, sostiene ed accompagna il monitoraggio nazionale dell'istruzione degli adulti e parallelamente, in sinergia con Epale, sviluppa le tematiche europee che alimentano il pieno sviluppo del *Lifelong Learning*. Dal 2014 le attività di Indire e Epale si sono intensificate e di pari passo con la disponibilità di notizie, risorse, esperienze e studi di caso che dalle singole realtà sono via via emerse, si sta lavorando allo scopo di comporre un nuovo orizzonte educativo in grado di rispondere alle esigenze di diverse fasce di popolazione per cercare così risposte al rapido evolversi degli scenari caratteristici del nostro tempo.

Ci è sembrato, quindi, che il contributo della ricerca scientifica su questa materia e una lettura che si fa interpretazione dei fenomeni sociali complessi a cui l'educazione è chiamata a rispondere con metodologie e soluzioni appropriate non potesse essere relegata al solo pubblico degli addetti ai lavori. Del resto è stata proprio l'idea di diffondere la conoscenza di questa ampia e frastagliata materia e, insieme, la consapevolezza che fosse necessario allargare il dibattito che ha portato alla nascita dell'Electronic platform for Adult Learning in Europe (Epale) sorta su iniziativa della Commissione per condividere idee, per fare comunità, per scambiare prospettive e collaborazioni nel vasto campo dell'educazione degli adulti. Su questa falsariga allora, nell'ambito di una comune spinta di idee e intenzioni, si è intravista una possibile sinergia con la Ruiap, la rete per la diffusione, l'implementazione, la costruzione di piani per l'apprendimento permanente e per la sua promozione negli atenei italiani.

Lo scopo della rivista, a partire da questo primo numero, è quello di avviare una collaborazione che coniughi la ricerca sui temi elettivi di Epale con il lavoro quotidiano svolto all'interno delle Università della rete. Nello sviluppo successivo della collaborazione saranno, di volta in volta proposti una serie di temi tanto nazionali quanto europei sui quali saranno incentrate le attività di Epale.

Il comune obiettivo è quello di rendere più profonda e fertile la riflessione sul vasto tema dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita per contribuire alla discussione su contenuti rilevanti e strategici, allo scopo di migliorare la qualità dell'offerta formativa nel nostro Paese restituendole, insieme ad una ricca e non usurpata dignità, un pieno respiro europeo.

Flaminio Galli, Direttore Generale Indire

Premessa

L'idea di una rivista dedicata all'apprendimento permanente è stata accolta con consenso unanime da parte della rete Ruiap, un organismo nato dalla costola di EUCEN (*European University Continuing Education Network*), per la sua naturale finalità di sottolineare e sollecitare l'impegno dell'alta formazione universitaria in Italia sia per il lifelong learning, sia per l'apprendimento continuo e l'impegno a costruire solide basi perché si possano diffondere apprendimento e istruzione per tutto l'arco della vita.

Gli obiettivi che ci prefiggiamo sono quelli di: 1) tendere alla diffusione di un linguaggio comune sulla formazione/apprendimento permanente per gli adulti e con gli adulti, 2) incoraggiare la diffusione di buone prassi sia per i *practitioners* che per gli studiosi, 3) realizzare un ponte fra la pratica/bisogni di formazione e la dimensione teorica che la ricerca universitaria rappresenta. Il lavoro da svolgere è molto, tanto più in Italia dove manchiamo di una cultura diffusa dell'educazione degli adulti, dove non percepiamo pienamente le potenzialità di un avanzamento economico derivante dal miglioramento dei livelli di conoscenza, di sapere, di apprendimento, della popolazione adulta.

La formula che abbiamo scelto è leggera, ma al contempo strutturata sul modello dell'articolo scientifico. Cercheremo di mantenere gli impegni e di consegnare al lettore antologie di riferimento su temi/problemi comuni in Epale che possano aprire spazi di incontro e di dialogo innovativi perché poco diffusi, attraverso uno sguardo "da lontano", una visione di ricerca, capace di gettare le idee oltre la contingenza del momento. Abbiamo scelto di pubblicare anche in lingua inglese per poterci aprire all'Europa, per accogliere idee italiane ed europee, per parlare a tutti coloro che vorranno leggere e ascoltare.

Questa prima selezione di articoli è organizzata sul concetto/categoria di competenza. Si vedrà come l'alta formazione rifletta, ancora troppo poco, sulla centralità dell'uso e dell'applicazione dei saperi, sarà possibile conoscere la declinazione pratica/esperienziale di alcune idee che hanno già gambe molto veloci, proprio avendo messo al centro l'idea di competenza/capacità. Al di là delle tecniche, il fine è proprio la diffusione del *continuing education* per tutto l'arco della vita. Buona lettura!

Vanna Boffo e Mauro Palumbo, Ruiap

Come l'università considera le competenze?

Mauro Palumbo e Sonia Startari ¹

Key Words

Competenza, Apprendimento, Validazione delle competenze, Apprendimento in età adulta

Abstract

L'articolo affronta il tema centrale delle competenze nella formazione universitaria. Quale origine e quali motivazioni soggiacciono alla categoria di competenza connessa all'insegnamento e apprendimento dei saperi nei corsi dell'università italiana? Probabilmente tale categoria non è più quella da cui i primi studi degli anni Ottanta del Novecento presero le mosse. Nuovi orizzonti per nuove modalità di apprendimento hanno trasformato il concetto, proprio a partire da queste prospettive è necessario un ripensamento e una ricollocazione all'interno dell'offerta formativa in alta formazione.

1. Premessa

L'università ha trascurato per molto tempo il tema del riconoscimento delle competenze, anche perché è stata molto centrata sull'insegnamento piuttosto che sull'apprendimento inteso come processo trasformativo delle persone e, anche quando lo ha fatto, si è preoccupata soprattutto di "aggiornare" la presentazione dei propri corsi piuttosto che di ripensarla.

E' pur vero che fino alla riforma del "3+2" nel mercato del lavoro si dava per scontato che l'università fosse soprattutto il centro che forniva il *body of knowledge* delle varie figure professionali e, attraverso la ricerca, lo ridefiniva e aggiornava continuamente. Le organizzazioni non chiedevano esperienza, ma una base alta di preparazione sulla quale costruire in azienda le competenze necessarie. Fino agli anni Ottanta del Novecento la competenza apparteneva alla cultura di impresa, ma riguardava le posizioni manageriali, dove si ricercava la "prestazione eccellente" e a questi livelli si operava con sistemi di selezione e valutazione molto complessi come le tecniche di *Assessment center*. Ai livelli inferiori la competenza rimaneva un insieme di attributi connessi con il posto di lavoro, cui il lavoratore si doveva adattare; principalmente attraverso l'esperienza e il *training on the job*.

Inutile dire che tutto è cambiato, oggi la competenza professionale è vista come un attributo delle persone, riguarda tutte le posizioni lavorative a tutti i livelli; la velocità dei cambiamenti rende necessaria una prospettiva di *lifelong learning* per tutti, di qui la sfida all'università a pensare anche al "dopo la laurea", visto che nel frattempo sono cambiate le aspettative delle aziende nei confronti dei laureati, il cui "titolo" non fornisce più informazioni e garanzie sufficienti per l'assunzione.

Specularmente, la flessibilità e la velocità di adattamento richieste alle imprese dai mercati hanno sviluppato l'esigenza di avere lavoratori (ai vari livelli) capaci di comprendere o anticipare esigenze mutevoli e di adattarsi a contesti diversi, spiazzando il sapere accademico che forniva una conoscenza adeguata rispetto a compiti definiti e stabili. Si ricerca autonomia nella gestione degli aspetti informali del ruolo lavorativo, che si sovrapp-



pone sempre più con la persona, mentre le competenze trasversali diventano spesso determinanti.

2. Le competenze nel post fordismo avanzato

In un contesto nel quale il progresso non è più “spinta in avanti”, ma piuttosto un “tentare di cavarsela” (Bauman, 2007), sia per le organizzazioni sia per le persone, vengono messi in discussione il contenuto della prestazione e il ruolo del professionista. Gli imperativi sono: novità, cambiamento di competenze, complessità e innovazione continua; (Tidd, Bessant & Pavvitt, 1999) all'interno di sistemi incerti con occasioni infinite, ma coordinate assenti.

Sistemi ad alta differenziazione necessitano di individui capaci di autonomia e dotati di potenzialità formali (rilevabili e certificabili) e riflessive (legate alle capacità di riformulare i problemi in relazione alle risorse di cui si dispone) (Weizmann & Weizmann, 2001).

Non valgono più le formule acquisite durante gli studi universitari e per far fronte alle sfide si ricorre spesso all'improvvisazione che si apprende nel corso della pratica. Come già osservato da Schön nel 1983, la preparazione universitaria non si armonizza con “il carattere mutevole delle situazioni che caratterizzano l'esercizio della professione ... la complessità, l'incertezza, l'instabilità, l'unicità e i conflitti di valore, percepiti in misura crescente come fondamenti nel contesto della pratica professionale”. Capacità di giudizio, di impostare correttamente un problema, di collocarlo nel contesto appropriato, sono figlie della riflessione che si matura nel corso dell'azione, delle *theories-in-use*.

Le parole chiave capacità, conoscenza, performance, atteggiamenti, ruoli, ecc. rendono la competenza una caratteristica intrinseca che per Levati (già nel 1998) consiste nei modi di comportarsi o di pensare che si ripetono nelle diverse situazioni; è quindi parte integrante e duratura della personalità di un individuo, perciò consente che la performance sia ripetibile mantenendo costantemente la sua qualità, “è un attributo della personalità, intesa come nucleo centrale stabile del soggetto”, ed è quindi legata causalmente alla prestazione².

Le Boterf (1990), oltre 25 anni fa, considerava la competenza “un insieme, riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilitati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato. Rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti possono essere riassunti col termine risorse, portandoci ad affermare che la competenza è una qualità specifica del soggetto: quella di saper combinare diverse risorse, per gestire o affrontare in maniera efficace delle situazioni, in un contesto dato”.

Tenendo a mente che “le competenze non sono cose” (Cepollaro, 2008), il passaggio del concetto di competenze dall'ambito aziendale a quello formativo non è così meccanico, burocratico e agevole. L'Unione europea, per creare una grammatica comune tra ambito formativo e aziendale, ha sviluppato il Quadro europeo delle qualifiche (EQF), costituito da otto livelli di riferimento, in base a gradi crescenti di conoscenze e abilità, declinate in termini di autonomia e responsabilità. L'obiettivo è quello di avvicinare il più possibile i due mondi, ma occorre tener conto del fatto che tra apprendimenti e competenze si frappongono le peculiarità individuali, gli ambienti lavorativi, tutti i fattori di contesto che non renderanno mai perfettamente trasparente la “scatola nera” né renderanno mai pienamente sovrapponibile il concetto di competenza con quello di learning outcomes, che della competenza possono costituire solo degli indicatori (sia pure certificati).

3. Università e certificazione delle competenze

Come definire allora il ruolo dell'università in questo contesto? In fondo non deve creare competenze, ma preparare ad essere competenti e questo fornisce una parte della professionalità, parte che serve solo se chi la fornisce sa in quale contesto deve inserirsi, il che implica attenzione a disposizioni, atteggiamenti abilità della persona, da un lato e, dall'altro, alle competenze in atto nelle realtà economiche, professionali e territoriali di



riferimento.

In questo quadro, la legge 28 giugno 2012, n. 92 costituisce una sfida importante per la certificazione delle competenze e, al suo interno, per il ruolo che le Università sapranno giocare in questo campo.

Essa prevede infatti la costruzione di un sistema nazionale pubblico di certificazione, articolato regionalmente, ancorato a "repertori codificati a livello nazionale o regionale" (c. 67), disciplinati poi dal D. Lgs. 13/2013 e resi operativi dal DM 30 giugno 2015. La norma definisce in particolare l'apprendimento permanente "qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale". Una prospettiva dunque non limitata al campo lavorativo, ma che abbraccia l'intero arco della vita e l'intera gamma dei mondi vitali delle persone. In estrema sintesi, le caratteristiche più rilevanti di questo provvedimento estremamente innovativo consistono:

- a. Nel configurare il riconoscimento delle competenze come diritto individuale, visto che l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali costituiscono "servizi effettuati su richiesta dell'interessato", per la cui erogazione è istituito un sistema nazionale accessibile a tutti, dotato di livelli essenziali delle prestazioni;
- b. Nel prevedere che il riconoscimento delle competenze venga effettuato mettendo in rete soggetti, in larga misura pubblici, già esistenti, senza creare in alcun modo nuovi organismi o agenzie nazionali. Regioni, imprese, istituzioni formative, sono chiamate a costruire repertori di competenze per macro aree o famiglie professionali, che in prospettiva dovranno interessare l'intera gamma delle qualificazioni rilasciate dalle diverse agenzie formative;
- c. Nel prevedere specificamente che al sistema concorrano, nella loro autonomia, le università (comma 56, lett. A), prevedendo la possibilità di riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali convalidati come crediti formativi.

Sul riconoscimento del "diritto alla competenza" da parte della legge 92 è stato redatto un interessante documento da parte della Ruiap (Rete Universitaria Italiana per l'apprendimento permanente), di cui si richiamano alcuni punti essenziali (cfr. Ruiap, 2012, pp. 3-4); esso sottolinea l'importanza del "diritto alla competenza", perché:

- a. consente alle persone di portare con sé anche al di fuori del posto di lavoro la professionalità acquisita e questo è possibile solo astraendo le competenze detenute dal ruolo lavorativo o professionale;
- b. l'individuazione e la validazione delle competenze è funzionale alla mobilità del lavoro in quanto costituisce una "moneta spendibile" sul mercato del lavoro e quindi in tutti i processi che lo caratterizzano: mobilità entro e fuori l'azienda, riqualificazione, ricollocazione, ecc.;
- c. la certificazione delle competenze è il prerequisito per la loro valorizzazione e il loro accrescimento consapevole, poiché permette di capire la distanza che ci separa dall'obiettivo a cui vogliamo (o dobbiamo) arrivare;
- d. emergono ormai anche esigenze di costruzione di nuove professionalità, in cui il ri-mettersi continuamente in gioco e in atto deve divenire una prassi abituale, in coerenza con una nuova concezione di apprendimento come cambiamento, capacità di rielaborare e rafforzare/riaffermare costantemente la propria identità personale e lavorativa;
- e. al tempo stesso la validazione e la certificazione delle competenze costituiscono per le imprese una forma di valorizzazione effettiva del proprio capitale umano; se sono le persone che fanno le organizzazioni, solo se entrambe sono consapevoli del loro valore, solo se posseggono una modalità riconosciuta e condivisa di declinazione di tale valore possono partire da questo per migliorarsi.

Se viene riconosciuto il diritto alla competenza come componente essenziale del diritto al lavoro, afferma il



Documento Ruiap, allora diventa centrale definire modalità di riconoscimento che siano trasparenti e condivise, oltre che legittimate da un'autorità pubblica, attraverso procedure consensualmente definite dai principali attori del mercato del lavoro (imprese e organizzazioni sindacali e professionali) e prodotte con l'attivo concorso di questi attori.

Lo sforzo progettuale delle università del primo decennio del secolo sembra essere stato orientato maggiormente a seguire i bisogni e le ambizioni dei docenti che le esigenze degli studenti e del territorio (cfr. Fondazione Agnelli, 2012; Barone, 2012), il riconoscimento degli apprendimenti avvenuti all'esterno delle "mura" istituzionali è stato spesso considerato una modalità surrettizia e non molto trasparente per abbassare il livello dell'output formativo, anche perché il riconoscimento effettuato in passato in base a convenzioni con intere categorie professionali, senza alcuna verifica individuale, ha portato a norme sempre più restrittive, che hanno ridotto a 60, poi a 30 e infine a 12 il numero dei crediti riconoscibili.

Si può dunque affermare che, sul piano normativo, fino al giugno 2012, in Italia l'apprendimento permanente fosse sostanzialmente ignorato e non esistessero quadri di riferimento, principi o linee guida che potessero ispirare l'azione delle università su questo terreno, considerato anche che la legge "Gelmini" (240/2010) non fa alcun cenno all'apprendimento permanente. Come conseguenza di questa scelta, le rilevanti modifiche statutarie e regolamentari verificatesi nel corso del 2011 e del 2012 in tutte le Università non hanno mostrato particolari sensibilità nei confronti dell'apprendimento permanente, rimasto pertanto ai margini sia degli statuti che delle nuove regole di funzionamento degli atenei italiani (cfr. Alberici & di Rienzo, 2011).

In piena controtendenza con i contenuti dalla legge Gelmini, molti atenei hanno nel frattempo sviluppato un'attenzione crescente al tema dell'AP e a questa ulteriore mission dell'università. Hanno, infatti, deciso di costituire una Rete delle Università Italiane per l'apprendimento permanente (Ruiap, www.Ruiap.it), come strumento di coordinamento e di lobbying finalizzato al riconoscimento di questa importante funzione dell'Università.

La Rete, costituita il 16 novembre 2011 a Genova, per iniziativa di alcuni atenei appartenenti all'analoga Rete europea EUCEN, conta oggi oltre trenta università e anticipa, nel suo statuto, alcuni contenuti chiave della legge 92. Ad esempio, il comma 56 dell'art. 4 parla della necessità che le università includano nelle loro strategie istituzionali l'apprendimento permanente (così l'art 2, comma 1, punto 1 dello statuto della rete), di una "popolazione studentesca diversificata" (idem, punto 2 Statuto), della necessità di promuovere idonei servizi di orientamento e consulenza (idem, punto 3 Statuto), mentre in altre parti la legge fa riferimento ad altri contenuti dello statuto Ruiap, quali la necessità di promuovere servizi e competenze per il riconoscimento e la certificazione degli apprendimenti pregressi, di promuovere la cultura della qualità, di sviluppare l'e-learning, di favorire un ambiente flessibile e creativo per tutti gli studenti, mentre le raccomandazioni dello statuto circa la realizzazione di reti tra stakeholder costituiscono l'ossatura di base della norma stessa.

4. Riflessioni conclusive

Quali sfide dunque porta la legge 92 alle università? La più rilevante, a nostro giudizio, consiste nella capacità di costituire i pre requisiti per il riconoscimento e la "creditizzazione" delle competenze, ossia nella capacità di declinare gli output formativi in termini di set di competenze chiave e di relative figure professionali. La seconda sfida, connessa alla prima, riguarda la capacità dell'Università di dialogare con i vari stakeholder, a livello sia nazionale che territoriale, per costruire i referenziali di competenza delle diverse figure formate.

La creditizzazione delle competenze è solo il punto di arrivo di un lungo processo, che dovrebbe portare l'università a poter descrivere le figure professionali in uscita in termini di competenze chiave e a descrivere i contributi che i vari insegnamenti recano alla costruzione di tali competenze. E' abbastanza ovvio che si tratta di una sfida impegnativa, che in verità non è completamente vinta neanche in Paesi come la Francia, dove la



VAE esiste da molto tempo e molte università sono attrezzate con specifici uffici e figure professionali per realizzarla (sulla base di dossier individuali e a domanda del potenziale beneficiario, come previsto ora anche dalle norme italiane). Anche se gli obiettivi formativi dei corsi utilizzano i descrittori di Dublino abbinati al Quadro europeo delle qualifiche, tuttavia, non sempre essi sono declinati in modo coerente con gli sbocchi occupazionali, presentano spesso una certa genericità e, di norma, sono del tutto carenti gli strumenti che possano assicurare il coordinamento dei contenuti didattici degli insegnamenti con l'acquisizione delle competenze chiave³.

A queste difficoltà si unisce la necessità di raccordare il set di competenze chiave alle esigenze del territorio e dei principali stakeholder, necessità che ha carattere locale e riguarda soprattutto le lauree triennali. Tuttavia, l'attenzione alle esigenze del mercato è spesso unidirezionale, in quanto molti docenti universitari danno per scontata la relazione tra insegnamenti, apprendimenti e competenze attese dagli allievi, ma sono spesso riluttanti al percorso inverso, ossia al riconoscimento di crediti formativi nei confronti di chi già detiene le stesse competenze. In altri termini, la biunivocità dei percorsi che da apprendimenti conducono a competenze e viceversa rappresenta la vera sfida dell'apprendimento permanente, che sarà vinta solo a livello territoriale e in termini di reti di cui l'università dovrà far parte.

Questo comporta un riposizionamento degli atenei come agenzie formative. Essi devono fornire le componenti giuste per la costruzione delle competenze in uscita, quindi curare molto il sapere che ne costituisce la base, ma tenendo conto anche delle sue connessioni con le condizioni di applicazione di questi saperi, non considerandoli solo come fini in se stessi, ma anche come mezzi. La vera sfida sta nel mantenere le peculiarità degli insegnamenti, valorizzandone la connessione con le competenze, senza esaurirli in queste. In questa prospettiva, un riconoscimento parziale di crediti per competenze certificate può evidenziare la necessità sia di acquisire o consolidare le basi teoriche del "saper fare" del candidato, sia di sviluppare la capacità di riflettere criticamente sul proprio vissuto personale e lavorativo. Un effetto collaterale di notevole importanza di un più consistente impegno delle Università sul terreno del riconoscimento degli apprendimenti pregressi nei confronti di soggetti con competenze certificate può consistere nella capacità di ripensare le basi teoriche degli insegnamenti universitari tenendo in maggior conto delle connessioni con i loro utilizzi pratici, in un reciproco scambio di apprendimenti tra mondi formali, non formali e informali.



Note

¹ Mauro Palumbo è professore ordinario di Sociologia presso l'Università degli Studi di Genova ed è Delegato del Rettore per l'apprendimento permanente. Sonia Startari è Dottore in Sociologia e assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Genova e si occupa da tempo del tema del riconoscimento e valutazione delle competenze. Il saggio è frutto di un lavoro comune ma ai fini dell'attribuzione Mauro Palumbo ha scritto il paragrafo 1, Sonia Startari i paragrafi 2 e 3; le conclusioni (paragrafo 4) sono di entrambi gli autori. Il presente saggio è frutto della trasformazione del testo originale 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, 2013.

² Riportando nuovamente Levati "L'elemento stabile legato intrinsecamente all'individuo è la capacità, la dotazione personale che permette di eseguire con successo una determinata prestazione, quindi la possibilità di riuscita nell'esecuzione di un compito o, in termini più vasti di una prestazione lavorativa» Ed ancora "La capacità è dunque espressione di un'attitudine che ha trovato condizioni esterne (contestuali) e interne (motivazionali) favorevoli al suo manifestarsi in comportamenti o prestazioni». In Italia il tema delle competenze è da tempo al centro del dibattito scientifico: si veda, tra gli altri, Ajello & Meghnagi, 1998; Sarchielli, 1998; Auteri & Di Francesco, 2000; Catarsi, 2001; Rey, 2003; Di Francesco, 2004; Meghnagi, 2005; Caltabiano & Sassu, 2007; Lodigiani, 2011.

³ La Scheda SUA declina gli obiettivi formativi in conoscenza e comprensione e capacità di applicare conoscenza e comprensione; si avvicina quindi al costrutto di competenza, senza sovrapporsi ad esso.

Riferimenti Bibliografici

- Ajello, A.M. & Meghnagi, S. (a cura di) (1998). *La competenza fra flessibilità e specializzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A. & Di Rienzo, P. (a cura di) (2011). *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'Università*. Roma: Anicia.
- Auteri, G. & Di Francesco, G. (2000). *La certificazione delle competenze: innovazione e sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone, C. (2012). Contro l'espansione dell'istruzione (e per la sua redistribuzione). Il caso della riforma universitaria del 3+2, *Scuola Democratica*, 4, 54-75.
- Bauman, Z. (2007). *Modus vivendi. Inferno e utopia nel mondo liquido*. Bari: Laterza.
- Caltabiano, P. & Sassu, F. (a cura di) (2007). *Il valore delle competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose*. Milano: Guerini & Associati.
- Catarsi, C. (2001). *Competenza e capacità*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Francesco, G. (2004). *Ricostruire l'esperienza: competenze, bilancio, formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2012). *La riforma del 3+2 alla prova del mercato del lavoro*. Roma-Bari: Laterza..
- Le Boterf, G. (1990). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Parigi: Les Edition de l'Organisation.
- Levati, W. & Saraò, M.V. (1999). *Il metodo delle competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Lodigiani, R. (2011). Il mito delle competenze tra Procuste e Prometeo, *Quaderni di sociologia*, numero monografico *Le scienze sociali e l'Europa*, LV, 55, 139-159.
- Meghnagi, S. (2005). *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*. Milano: Feltrinelli.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.
- Rete delle Università Italiane per l'apprendimento permanente (Ruiap) (2012). *Individuazione, validazione e accreditamento degli apprendimenti non formali e informali e certificazione delle competenze in Università*, documento del Direttivo, 3 luglio 2012.
- Sarchielli, G. (1998). Le abilità per il lavoro che cambia: spunti per una classificazione. In Ajello, A.M. & Meghnagi, S. (a cura di), *Le abilità per il lavoro che cambia: spunti per una classificazione* (pp. 117-127). Milano: FrancoAngeli.

- Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo.
- Tidd, J., Bessant, J. & Pavitt, K. (1999). *Management dell'innovazione. L'integrazione del cambiamento tecnologico, organizzativo e dei mercati*. Milano: Guerini e Associati.
- Weizmann, C.H. & Weizmann, K.J. (2001). *Gestione delle risorse umane e valore dell'impresa*. Milano: Franco Angeli.

Per un “canone pedagogico” dei MOOCs universitari. La proposta della Ruiap per la loro integrazione con i master in una strategia di apprendimento permanente e di formazione continua

Luciano Galliani ¹

Key Words

Ruiap, Master, Alta Formazione,
MOOC, Formazione continua

Abstract

Viene presentata l'esperienza originale di un cMOOC della Rete universitaria per l'apprendimento permanente collegato con un master nazionale per l'accompagnamento al riconoscimento delle competenze, delineando un "modello pedagogico" adatto all'higher education e strategico per le politiche universitarie della formazione continua.

1. Premessa

Il New York Times ha dichiarato il 2012 “anno dei MOOC”, che fin dall’inizio nel 2008 nacquero come cMOOC, con il ben definito approccio pedagogico connettivista di Siemens (2004, 2008), per svilupparsi poi come xMOOC, a partire dai corsi del MIT, di Harvard e Stanford fino a quelli delle società private Udacity, EdX e Coursera, con approccio pedagogico trasmissivo. Nel gennaio del 2014 un informato e argomentato rapporto dell’EUA - *European University Association* sui MOOCs si concludeva ritenendoli la maggior sfida per la trasformazione dell’insegnamento e dell’apprendimento nell’higher education, con specifico riferimento ai costi della formazione universitaria, alla flessibilità dei corsi di studio, alla qualità dei materiali didattici, alla preparazione dei docenti, all’uso delle tecnologie, alla collaborazione tra gli atenei, agli scambi internazionali, allo sviluppo sociale ed economico dell’Europa.

Il recente documento della Crui su “MOOC – Prospettive e opportunità per l’università italiana”, nell’ offrire il quadro internazionale e nazionale delle esperienze finora condotte, sostiene che “attraverso lo strumento dei MOOC” (fra cui questa) si potrà “permettere ai cittadini italiani l’accesso libero e gratuito ad una formazione universitaria di base o specialistica innovativa e di qualità” ricavandone così “un grande ritorno d’immagine e di fiducia per l’utilità sociale ed economica del sistema universitario italiano”. Ci pare illusoria questa prospettiva, perché la “formazione universitaria di base e specialistica” in Italia viene proposta dalle lauree, dalle lauree magistrali, dai master, non certo gratuitamente ma con tasse di iscrizione e contributi di laboratorio! Vengono poi indicati genericamente “molti lavoratori di ogni età desiderosi di migliorare la loro preparazione e potenziare il loro curriculum, per cercare nuova occupazione o per avanzamenti di carriera” che “potrebbero interessarsi ai MOOCs e al riconoscimento dei crediti come un valido strumento per rendere compatibile la formazione superiore con i loro tempi di lavoro”. Si dimentica di dire che in questo caso servono esami finali in presenza. E si aggiunge che “Tutto ciò vale anche per gli studenti (non lavoratori) che abitano in aree decentrate del paese e che non hanno sufficienti risorse economiche per studiare fuori sede”. Ci pare ancora una prospettiva confusa, che rischia di scontrarsi con la programmazione dei master e dei corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale post lauream e che soprattutto ignora il permanere generalizzato nei nostri atenei di una didattica universitaria tradizionale, mentre si dovrebbero usare sistematicamente in tutti i corsi di laurea le tecnologie web enhanced e blended, soprattutto per i “lavoratori studenti” e gli “studenti lavoratori”, secondo la classificazione di AlmaLaurea, che vanno ad ingrossare l’esercito italiano dei “fuori corso”!



Non si ricava poi dal documento Crui alcuna opzione circa le qualità pedagogiche e didattiche dei MOOCs. Scegliere il primo approccio pedagogico (connettivista), anche senza sposare totalmente la posizione di Siemens (Galliani 2012), o il secondo (trasmissivo) è invece per l'Università una questione centrale, che implica non solo seguire la strada dell'innovazione integrando le ICT e le OER- *Open Educational Resources* (Ghislandi, 2014) nella pratica didattica di tutti i corsi di studio (Galliani, 2002), ma anche interpretare la "terza missione" con coerenti politiche formative e culturali. Certamente occorre divulgare gratuitamente presso il grande pubblico processi/conquiste delle scienze dell'uomo e della natura, ma soprattutto incentivare, da un lato, l'accesso alla laurea dei giovani in uscita dalla scuola secondaria (solo 3 su 10 diciannovenenni si iscrivono all'università e di questi 1 su 6 abbandona dopo il primo anno) e, dall'altro lato, la partecipazione a master/alta formazione/aggiornamento dei laureati in entrata o durante il lavoro per sviluppare/riqualificare competenze professionali. Questo significa collegare con un coerente disegno strategico i cMOOCs sia alle attività orientative pre-laurea sia a quelle di specializzazione e formazione continua post-lauream in stretto collegamento con il mondo del lavoro.

2. La scelta Ruiap

La scelta della Ruiap per il primo approccio pedagogico ai MOOCs si pone in continuità con le sue finalità fondative (Alberici, 2008, 2011) e con le azioni intraprese sul versante istituzionale e politico nazionale, affinché l'apprendimento permanente diventi anche in Italia quel principio ispiratore dei processi di riforma e degli indirizzi politici definiti a livello europeo ed assunto anche come proprio impegno e responsabilità dalle università europee con la *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. L'apprendimento permanente può costituire una prospettiva culturale per il sistema formativo e organizzativo dell'Università, soprattutto dopo esser diventato finalmente anche in Italia con la legge 92/2012 "diritto di ogni persona" a veder riconosciute le esperienze e le competenze ovunque e comunque acquisite nel tempo, in una prospettiva sociale e occupazionale. Non basterà la legge e il decreto applicativo 13/2013 in cui vengono definite le norme generali "per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti informali e non formali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze". Le università sono fra gli "enti titolati" a riconoscere, validare e certificare le competenze, con il relativo accreditamento tramite CFU nei loro corsi di studio, ma concorrono anche, secondo la legge, a realizzare e sviluppare le "reti territoriali...attraverso l'inclusione dell'apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali".

Servirà uno sforzo congiunto tra ministero, CUN e Crui per redigere e approvare rigorose "Linee guida per il riconoscimento, la validazione e l'accREDITamento degli apprendimenti non formale e informale e la certificazione delle competenze in università²", seguendo le buone pratiche francesi della VAE-*Validation des Acquis de l'Expérience* e inglesi dell'APEL-*Accreditation of Prior Experiential Learning*. E servirà soprattutto un "servizio di orientamento e consulenza" negli atenei, identificato nella conferenza Miur di Napoli del 2007 nel Centro per l'apprendimento permanente, in grado di accompagnare lavoratori studenti e studenti lavoratori nei percorsi di laurea e di master riconoscendo loro le competenze acquisite in contesti non formali e informali, ma anche di inserire l'università in un sistema integrato di istruzione-formazione-lavoro, come partner indispensabile di una rete di forze culturali, economiche, sociali (Galliani, Zaggia & Serbati, 2011). Una università finalmente preoccupata di utilizzare l'apprendimento permanente per incrementare, migliorare, sviluppare, innovare, certificare le competenze professionali, rendendole "moneta spendibile" non solo nella propria offerta formativa, ma per tutto l'arco della vita sul mercato del lavoro e nei processi di flessibilità che lo caratterizzano (Frignani, 2014).

In questo senso, in una società in continua evoluzione, la cui possibilità di trasformazione è legata strettamente anche alle sue capacità di fornire risposte ai continui e inediti bisogni di formazione in particolare degli adul-



ti, lo sviluppo dell'apprendimento permanente attraverso un uso strategico dei cMOOCs e dei Master nella formazione continua, potrebbe diventare un compito istituzionale dell'Università, e un criterio attraverso cui ripensare complessivamente la sua funzione, qualificando in modo specifico la sua "terza missione" (Serbati, 2014).

3. Il cMOOC Ruiap

Scegliendo l'approccio pedagogico dei cMOOCs siamo ben consapevoli che possono derivarne diversi modelli progettuali e dispositivi organizzativi e valutativi (Conole 2013; Clark 2013; Downes 2014; Pozzi & Conole 2014) strategicamente direzionati a specifiche politiche formative e culturali.

Nel nostro caso il cMOOC "Riconoscimento delle competenze e validazione degli apprendimenti pregressi", presentato il 6 giugno 2014 a Padova al Convegno nazionale Ruiap e svolto nel 2014-15 con oltre 650 frequentanti, pur vivendo di vita propria, è stato concepito come parte iniziale generale di un Master in "Esperto nell'accompagnamento al riconoscimento delle competenze e alla validazione degli apprendimenti pregressi", attivato nel 2015-16 in convenzione con la Ruiap dagli atenei di Padova e Roma Tre, con un programma comune che prevede laboratori in presenza e on line, stage nei luoghi di lavoro, project work da discutere nell'esame finale.

Si è perseguita quindi, fin dall'inizio, una progettazione integrata tra le due proposte formative, in modo da esplorare a livello generale i bisogni di formazione nazionale in un'area sicuramente di nicchia attraverso il cMOOC, per poter offrire poi con consapevolezza ai partecipanti interessati il master come percorso di qualificazione professionale allo svolgimento di specifiche funzioni di accompagnamento delle persone nel "processo di individuazione e validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali", e di supporto nell'elaborazione del "Documento di trasparenza" delle competenze acquisite, necessario ad iniziare le "Procedure di certificazione delle competenze"³. Una progettazione dei due eventi formativi che ha voluto rispondere, quindi, non solo ad un bisogno evidenziato dalle nuove politiche nazionali dell'apprendimento permanente, ma anche ad una prospettiva di innovazione delle Università, chiamate a costruire collaborazioni sinergiche per una offerta culturale e scientifica di qualità nel rapporto con il mondo del lavoro⁴. In questo scenario infatti cambia l'orizzonte delle stesse strategie formative di *higher education* e di *lifelong learning* e si profila l'esigenza di un vero "canone pedagogico" dei cMOOC universitari, come strumento regolatore di comprensione e di orientamento per un nuovo equilibrio compositivo di progettazione, comunicazione, valutazione degli eventi formativi dell'adulto (*adult learning*)(Galliani, Zaggia & Serbati, 2011 a).

Le tematiche dei cinque moduli del cMOOC - così come dei conseguenti laboratori, stage e project work del master - sono state individuate dal Direttivo della Ruiap. Allo sviluppo dei contenuti hanno partecipato 16 docenti e 12 esperti di più aree scientifiche riguardanti la formazione continua, provenienti da atenei ed enti come l'Isfol, aderenti alla Ruiap e all'EUCEN-*European Universities Continuing Education Network*. Questa procedura di costruire e condividere non solo i contenuti scientifici specifici di ogni insegnamento, ma anche le modalità di costruzione dei materiali didattici, delle prove di autovalutazione e di valutazione finale, delle interazioni con i partecipanti e con i tutor, ha condotto ad una responsabilità progettuale condivisa e ad una qualità pedagogica trasversale di qualità internazionale, sicuramente originale a fronte di esperienze e abitudini individualiste, non solo italiane, dei MOOCs e in parte anche dei master. Alla conclusione del percorso vi è la possibilità di sostenere un esame finale per l'acquisizione dei 20 CFU e del certificato, riconoscibile tramite convenzione specifica dagli atenei aderenti alla Ruiap e spendibile per la partecipazione ai master. Il master prevede 10 crediti per la realizzazione di uno stage presso strutture nelle quali implementare il processo di convalida degli apprendimenti pregressi, da svolgersi presso Enti di formazione professionale, centri provinciali Istruzione degli adulti, Agenzie del lavoro, Servizi per l'impiego, Centri universitari di *job placement* e



di *carrier service*, Aziende pubbliche e private del mondo del lavoro, Istituti scolastici tecnici e professionali, Centri specializzati internazionali, ecc. La prova finale a chiusura del percorso consiste nell'elaborazione e discussione nell'esame finale di un *project work*, collegato possibilmente all'attività di stage, a cui sono assegnati in totale 10 crediti.

La sostenibilità del "canone pedagogico" del cMOOC è data infatti dalle evidenze derivate dai dispositivi tecnologico-organizzativi, assicurati dalle pratiche didattiche pluriennali del Se@-Centro di tecnologie per la comunicazione, l'innovazione e la didattica a distanza dell'Università di Ferrara, che ha prodotto i materiali multimediali e gestito attraverso l'ambiente Moodle tutte le attività in Convenzione con la Ruiap, e di seguito sintetizzati:

1. accesso gratuito al corso , con requisito della laurea per chi vorrà partecipare al Master;
2. risorse educative aperte riusabili e ri-contestualizzabili in altri percorsi formativi;
3. produzione di video-lezioni originali, supportate da slides o altri learning object da parte di ogni docente, con modulazione libera dei contenuti accompagnate da bibliografia e sitografia;
4. comunicazione tra i partecipanti attraverso forum animati da tutor e collaborazione riflessiva attraverso wiki con moderatori di comunità ;
5. interazione dei partecipanti con i singoli docenti attraverso specifici web seminar e con i tutor attraverso *personal desk*;
6. strutturazione del percorso in cinque moduli erogati a cadenza mensile, a loro volta articolati in quattro insegnamenti settimanali seguite da specifici forum, wiki, web seminar e da prove di autovalutazione ;
7. autonomia, regolata dall'uso dei badge, nella fruizione progressiva dei moduli del corso e possibilità di recupero di insegnamenti e moduli specifici;
8. controllo di qualità, da parte di esperti Ruiap, sulla produzione ed erogazione attraverso reporting quantitativi con strumenti di *learning analytics* relativamente a prescrizioni, iscrizioni, frequenza e partecipazione alle diverse attività (valutazione di processo) e indagini qualitative (valutazione di sistema) sulla percezione/giudizio della formazione proposta, espressa da parte di tutti gli attori (consisti, docenti, tutor, tecnici);
9. valutazione di prodotto e attestazione su due livelli: frequenza (fruizione delle videolezioni + compilazione dei test di autovalutazione); certificazione (superamento dell' esame finale in presenza e acquisizione di 20 CFU).

Il processo di valutazione, approfondito dalla ricerca scientifica nell'ambito delle scienze sociali ed economiche (Palumbo, 2001), è stato affrontato in ambito pedagogico con riferimento ad una world view che compone tre paradigmi interpretativi (positivista, pragmatista, costruttivista) ad un tempo dei processi di *insegnamento*, di *comunicazione*, di *conoscenza*, di *apprendimento*, di *valutazione* strettamente connessi tra loro (Galliani, 2014). Quando poi negli anni le azioni formative si sono organizzate in programmi/corsi di formazione " a distanza" e poi di "e-learning" utilizzando ICT, sono stati elaborati metodi e strumenti adattati alla valutazione delle nuove modalità dell'insegnamento (*web enanchet, blended, online*) e corrispondenti condizioni dell'apprendimento nell'università e nella formazione degli adulti (Galliani 2002 a; Galliani, Costa 2003, Trinchero 2006). Nel caso dei cMOOCs è evidente che nelle fasi di erogazione delle video-lezioni si utilizza un metodo espositivo e una valutazione fini certificativi dell'apprendimento avvenuto. Nella fase di comunicazione tra i partecipanti attraverso forum moderati da tutor predomina il dialogo interattivo, che richiamando le esperienze personali porta ad interpretare la conoscenza nei suoi aspetti procedurali/applicativi e la valutazione è di natura diagnostico-orientativa. Nella fase di insegnamento-apprendimento cooperativo attraverso wiki e web seminar la valutazione è formativa o "autentica". Per ognuna delle fasi del cMOOC risulta quindi evidente prevedere l'uso di diverse tipologie di strumenti, ma preliminarmente sono state definite le aree di



indagine a cui collegarli, così individuate: a. bisogni di formazione sulla tematica proposta e motivazione alla partecipazione (questionario iniziale sul profilo dei partecipanti e analisi dati sulla differenza tra preiscrizioni e iscrizioni); b. partecipazione alle attività didattiche nel tempo attraverso tecniche di Analytic Learning attraverso la registrazione in Moodle di tutte le fasi di erogazione e fruizione delle video-lezioni e interazioni con i materiali, compilazione dei test di autovalutazione e comprensione dei contenuti, interventi nei forum, nei wiki, nei web seminar e interazione dei corsisti tra loro, con i tutor e con i docenti, abbandoni e ritardi con motivazioni e richieste di modifiche e flessibilità; c. valutazione da parte dei corsisti, dei tutor e dei docenti sulla qualità percepita dell'intero corso (questionari con indicatori/descrittori e scala Likert di intensità e giudizio finale aperto). Si confrontino i risultati in un ampio resoconto di ricerca⁵.

La valutazione del cMOOC, come emerge chiaramente da questa impostazione, è multireferenziale (più oggetti) e multidimensionale (più metodi e tecniche statistiche ed ermeneutiche) ed avrà conseguenze sicuramente nei master, dove verrà completata con il contributo di strumenti adeguati ai diversi contesti formativi, caratterizzati da specifiche modalità progettuali e operative, oltreché da docenze e tutorati diversi per ogni ateneo.

4. Conclusioni

Siamo convinti che da una valutazione partecipata prima del cMOOC e poi integrata con i master degli atenei, potrebbero derivare indicazioni progettuali e operative, basate su evidenze empiriche, non solo di miglioramento futuro della stessa proposta o di altre analoghe, ma forse anche di strategie formative adeguate a sostenerne la qualità. Senza finire acriticamente anche questa volta nelle schede dell'Anvur che, entro le nuove indicazioni per la valutazione delle attività della terza missione, non distingue l'apprendimento permanente (lifelong learning), che segna tutti i contesti e le esperienze di vita delle persone, dalla formazione continua (continuing education) connessa al mondo delle professioni e del lavoro (degnata di un'area autonoma secondo l'EUCEN), e rischia nella seconda area, denominata malamente "Produzione di beni pubblici di natura sociale", educativa e culturale, di confondere anche le attività universitarie di *public engagement* con quelle di *social engagement*.



Note

- ¹ Luciano Galliani è professore emerito di Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Padova.
- ² Documento approvato dall'Assemblea della Ruiap, Firenze 2012, e presentato al Miur e alla CRUI.
- ³ Come recita l'allegato 5 allo schema di decreto interministeriale, conseguente all'intesa del 22 gennaio 2015 tra Presidenza del Consiglio dei Ministri e Conferenza permanente per i rapporti tra lo stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e di Bolzano.
- ⁴ Una apposita edizione del Percorso dei 5 MOOCs è in erogazione dal settembre 2016 attraverso EduOpen, rete di 14 Università italiane, con oltre 300 certificazioni di frequenza rilasciate a dicembre.
- ⁵ Galliani, L., Frignani P., De Waal, P. & Maniero, S. (2015) Per un "canone pedagogico" dei MOOCs universitari. La proposta della Ruiap-Rete Universitaria Italiana per l'apprendimento permanente per l'integrazione tra cMOOC e Master nella formazione degli adulti. *Formazione & Insegnamento, European Journal of Research on Education and Teaching*, anno XIII, 3, 169-193.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Clark, D. (2013). *MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC*. Donald Clark Pain B Blog . Disponibile in: <http://donaldclarkplanb.blogspot.co.uk/> [11/2016]
- Conole, G. (2013). Los MOOCs como tecnologías disruptivas: estrategias para mejorar la experiencia de aprendizaje y la calidad de los MOOCs. *RED-Revista de Educacion a Distancia*. Vol. 39.
- Downes, S. (2014). La rinascita delle comunità di apprendimento in rete. *Tecnologie Didattiche*. 22, 3, 165-172.
- EUA (2014). MOOCs. Massive Open Online Courses – January 2014. By Michael Gaebel. An update of EUA's first paper (January 2013).
- Ferguson, R. (2014). Learning Analytics: fattori trainanti, sviluppi e sfide. *Tecnologie Didattiche*. 22/3, 138-147
- Frignani, P. (a cura di) (2014). *Le Università per l'apprendimento permanente. Sviluppo, occupazione, territorio*. Lecce: Pensa Multimedia
- Galliani, L. (1999). *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Galliani, L. (a cura di) (2002). *L'Università aperta e virtuale*. Atti della IV Biennale Internazionale della Didattica Universitaria, Padova 2000. Lecce: Pensa MultiMedia
- Galliani, L. (2002a) Criteri di valutazione e indicatori di qualità nell'open distance learning. In Paparella, N. (a cura di), *La ricerca didattica per la qualità della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L. (a cura di) (2004). *Formazione in rete. Indicatori di qualità e buone pratiche*. Napoli: Tecnodid.
- Galliani, L. & Costa, R. (2003). *Valutare l'e-learning*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L., Zaggia, C. & Serbati A. (a cura di) (2011). *Adulti all'Università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L., Zaggia, C. & Serbati, A. (a cura di) (2011b). *Apprendere e valutare competenze all'Università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L. (2014). La dimensione epistemologica: paradigmi, modelli, metafore, categorie, funzioni. In Galliani, L. & Notti, A.M. (a cura di), *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ghislandi, P. (2014). Di nani e di giganti. Open Access: aprire la Ricerca, aprire la Didattica. In Falcinelli, F., Minerva, T. & Rivoltella P.C. (a cura di), *Apertura e flessibilità nell'istruzione superiore: oltre l'e-learning?* Atti Convegno SleL e SIREM. Reggio Emilia: SleL Editore.

- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.
- Pozzi, F. & Conole, G. (2014). Quale futuro per i MOOC in Italia?. *Tecnologie Didattiche*. 22, 3, 173-182.
- Raffaghelli, J., Ghislandi, P. & Yang N. (2014). Quality as perceived by learners: is it the dark side of the MOOCs?. *REM- Research on Education and Media*. VI, 1, 121-136.
- Serbati, A. (2014). *La Terza missione dell'Università. Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for a digital age*, "Elearningspace.org", Blog post, 12 dicembre, <http://www.elearningspace.org/Articles/connectivism.htm> [06/2017].
- Siemens, G. (2008). *MOOC or mega-connectivism course*. Disponibile in: <http://lrc.umanitoba.ca/connectivism/?p=53> [06/2017].
- Trincherò, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento: Erickson.

Contesti formativi e metodi biografici di apprendimento per l'analisi delle competenze

Paolo Di Rienzo ¹

Key Words

Metodi biografici, Apprendimento esperienziale, Competenza

Abstract

In questo contributo, viene presentata una riflessione dell'esperienza formativa maturata nei laboratori di metodologia qualitativa sulla costruzione e sul riconoscimento degli apprendimenti acquisiti nei contesti informali, a cui viene attribuito il nome di Laboratorio di biografia formativa.

1. Premessa

L'esperienza si presenta come carattere costitutivo dell'apprendimento e della formazione (Dewey, 1949), che si richiama al rapporto, in una dimensione dialettica, teoria-prassi nei processi di conoscenza e apprendimento (Alberici, 2008), alla rilevanza dei contesti socio-professionali (Pontecorvo, 1995) e di partecipazione (Lave & Wenger, 2006), che concorrono a caratterizzare i processi di apprendimento. Tale retroterra consente di concepire la competenza nella sua valenza generativa (Schön, 2006), procedurale (Ajello & Meghnagi, 1998), metacognitiva (Pellerey, 2002), proattiva e strategica.

Nella sua dimensione puramente esperienziale, l'apprendimento, basato sulle conoscenze e sulle competenze acquisite attraverso esperienze di vita e di lavoro, ha una dimensione inespresa, priva di certificazioni e di evidenze empiriche (Evans, 2007): vi è, quindi, una sfera inespresa che necessita di essere verbalizzata per rendere evidenti i saperi mobilitati per compiere determinate attività.

Su queste basi, anche di evidenza empirica, occorre definire contesti formativi e metodologie adatte a predisporre strumenti idonei a consentire che le dimensioni non formali e informali del profilo culturale, conoscitivo e competenziale, di ciascuno possa essere ricostruito, analizzato e valorizzato.

Vengono così a definirsi, in questo modo, setting di intervento, laboratori che mutuano le attività da pratiche biografiche. La narrazione e la riflessione sulle ricostruzioni proprie esperienze di vita, formative e professionali permettono di riconoscere, verbalizzare quei saperi, anche taciti, che pur non riconosciuti da un titolo formale fanno parte del bagaglio di conoscenze della persona e, quindi, possono essere spesi all'interno dell'attuale percorso universitario.

Alla luce delle sperimentazioni realizzate, i metodi biografici possono favorire il processo di riconoscimento degli apprendimenti pregressi e nello stesso tempo l'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé. Ciò comporta il rafforzamento della motivazione a mettersi in gioco in un progetto di sviluppo professionale e l'ottimizzazione dei percorsi di studio attraverso la personalizzazione e individualizzazione della proposta formativa.

Teorie e metodi di riferimento del Laboratorio di biografia

Il Laboratorio di biografia formativa è un contesto di formazione in cui prende forma in modo riflessivo l'apprendimento acquisito nell'esperienza (Mortari, 2003).

L'azione nei contesti di pratica incorpora un processo cognitivo di creazione e di costruzione conoscitiva, che rimane nell'ombra rispetto alla soglia di consapevolezza del soggetto che agisce. Diviene allora necessario in-



terrogarsi sulle premesse dell'agire e riflettere sull'esperienza per fare emergere le preconcezioni e gli assunti di base oltreché gli elementi conoscitivi incorporati nella prassi, per costruire, insomma, una epistemologia della pratica (Schön, 2006). Questo imparare riflessivamente dall'esperienza vissuta, è tipico dell'approccio trasformativo della formazione, poiché promuove un atteggiamento interrogativo non solo sui contenuti di un compito o di una pratica ma in specie sulle prospettive di significato che filtrano il nostro agire, dunque sulle condizioni che governano il nostro esperire (Mezirow, 2003), in una dimensione ampia di tipo ecologico che non separa, ma mette in contatto con i contesti di relazione e di rapporti tra le parti che li compongono (Bateson, 1984).

Dal punto di vista del progetto, quindi, il Laboratorio si configura come dispositivo formativo che promuove l'acquisizione delle metodologie qualitative di tipo biografico-narrativo e la ricomposizione delle esperienze pregresse in una lettura possibile di costruzione e riconoscimento dei saperi acquisiti.

Si tratta tecnicamente della presa di parola, nella forma di narrazione biografica e di riflessione critica da parte del soggetto che si riconosce come attore del processo di elaborazione di significati in un senso psico e socio costruttivista (Telfener & Casadio, 2003).

La realtà è il frutto di processi costruttivi, individuali e collettivi, e rappresenta uno dei tanti mondi possibili popolati dalle esperienze vissute e dalle interpretazioni di quelle stesse esperienze. Da questo punto di vista la conoscenza si concepisce come il punto mai definitivamente acquisito del processo reiterato di elaborazione di elaborazioni. Nell'organizzazione cognitiva dell'esperienza subentra inoltre un processo di scambio, di negoziazione, di condivisione sociale dei significati.

Per tali motivi, il terreno su cui si muove la formazione riflessiva-trasformativa (Striano, 2001) è quello della creazione dei contesti di apprendimento adatti alla dinamica delle relazioni ricorsive di costruzione dei significati e che si caratterizzano per l'interesse sull'epistemologia dei "sistemi viventi", per l'attenzione alle reti sociali. Si tratta un atteggiamento di fondo del sistema/contesto formativo che concerne il cambiamento della "sintassi" (epistemologia) delle domande e delle risposte: dal "che cos'è" al "come"; dall'oggettivazione assolutistica del prodotto alla dinamica ricorsiva del processo.

I processi formativi di tipo trasformativo non avvengono per semplice induzione o per automatico trasferimento di nuovi costrutti scientifici ma si costituiscono perché si è disponibili a rimettere in discussione gli assunti di riferimento, a fare, come direbbe Gregory Bateson, un esercizio di metaepistemologia.

In un'ottica di costruttivismo sociale, la metodologia qualitativa prevede dispositivi di tipo riflessivo, biografico e narrativo (Cambi, 2002; Demetrio, 1996; Dominicé, 2000;), che danno attenzione alla capacità dei soggetti di dare significato a quello che fanno nei contesti in cui agiscono e che valorizzano l'azione degli individui molto al di là della sola efficacia ed efficienza. L'esercizio della riflessione, cognitiva, metacognitiva e biografica, permette la costruzione di modelli mentali, la modificazione e sostituzione di strutture concettuali, il riconoscimento di aree di attenzione, la definizione di un profilo culturale e per competenze.

Il progetto formativo focalizza l'attenzione sugli approcci che si richiamano alle metodologie qualitative di tipo narrativo, in cui la biografia dei soggetti entra con pienezza nel processo comunicativo, costituendo lo strumento e il terreno per tessere la trama dei significati che regolano la relazione. Si tratta di un processo dinamico, in cui tutte le parti si mettono in gioco, l'individuo, anzitutto, il formatore e poi il gruppo, con la finalità di consentire ai soggetti di svolgere quel lavoro di riflessione critica per riappropriarsi delle proprie competenze.

Percorsi formativi del Laboratorio

Il quadro di riferimento è dato dall'importanza attribuita alla valorizzazione delle competenze e al riconoscimento degli apprendimenti individuali nelle diverse forme e sedi in cui si acquisiscono. Infatti la possibilità di



raccordare e di dare valore all'insieme complesso e plurale delle esperienze di apprendimento rappresenta la condizione necessaria per il riconoscimento del ruolo formativo e costitutivo dell'apprendimento continuo come esperienza vitale.

La finalità dell'intervento formativo riguarda lo sviluppo di metodi qualitativi di auto-analisi delle competenze e interessa molteplici piani, da quello cognitivo a quello di tipo motivazionale e relazionale. Si possono individuare così obiettivi di apprendimento di primo livello relativi ai contenuti, in termini di conoscenze, metodi e strumenti dell'analisi biografica delle competenze in età adulta; e obiettivi di secondo livello, concepiti alla stregua del deuterio-apprendimento (Bateson, 1984) che modifica le condizioni stesse dell'apprendimento, con una valenza trasformativa sulle premesse di significato dei soggetti (Mezirow, 2003).

Il Laboratorio si svolge su un duplice piano: il lavoro narrativo sulla ricostruzione delle esperienze formative si accompagna alla riflessione sui presupposti della conoscenza, che per certi versi lo procede perché è prope-deutica alla disposizione responsabile e costruttiva dei soggetti coinvolti.

Il percorso formativo ha la durata di tre mesi ed è organizzato in forma blended, prevedendo sia attività in presenza che attività a distanza su apposita piattaforma e-learning. Vengono forniti ai partecipanti materiali di approfondimento, che costituiscono la base per sollecitare la riflessione e animare il confronto sui temi trattati in presenza, grazie all'utilizzo degli strumenti di comunicazione (forum, chat, messaggi). Gli ambienti di rete possono consentire lo sviluppo della comunicazione circolare e la crescita della conoscenza condivisa nel gruppo di lavoro.

Sia in presenza che a distanza, adottando un approccio metodologico caratterizzato da rimandi ricorsivi tra teoria e pratica, la comunicazione valorizza le competenze distribuite nella comunità di apprendimento, che viene orientata verso il modello delle comunità di pratica (Alessandrini, 2007), prevedendo l'alternanza tra momenti esperienziali e momenti di concettualizzazione e sistematizzazione delle conoscenze costruite. Acquista rilevanza la capacità di facilitare la collaborazione tra singole persone o gruppi per il conseguimento di obiettivi condivisi, nonché la costruzione di competenze sociali finalizzate alla soluzione di problemi e alla gestione di possibili conflitti.

In coerenza con le considerazioni e gli obiettivi di cui sopra, il progetto formativo focalizza l'attenzione su due aree tematiche:

- a. l'area della costruzione e condivisione dei significati, pertinente al problema di imparare ad apprendere e a disapprendere per comprendere i presupposti su cui si basa il processo conoscitivo e modificare gli schemi di riferimento;
- b. l'area della riflessione biografica sulle esperienze formative, pertinente al problema dell'analisi e autoanalisi delle competenze per ricostruire e riconoscere gli apprendimenti frutto di esperienze non formalizzate.

Lo svolgimento del percorso formativo si articola in due fasi distinte ma reciprocamente complementari che si richiamano alle aree tematiche indicate sopra.

a) Filtri cognitivi e costruzione dei significati

Le attività sviluppate nella prima fase del Laboratorio perseguono l'obiettivo di facilitare una riflessione sulle modalità personali di approccio alla conoscenza, per comprendere le strategie abituali dei processi di apprendimento e favorirne l'interpretazione costruttivista.

b) Autoanalisi e riconoscimento dei saperi taciti

L'analisi dei saperi acquisiti e sviluppati nei molteplici contesti di vita, attraverso esperienze formative non formalizzate, non può prescindere da un processo riflessivo, dinamico e sociale, aperto alle potenzialità e



proattivo, che dà la parola al soggetto (Alberici & Di Rienzo, 2010) e che riguarda un'area della comunicazione formativa complessa.

Il metodo biografico prefigura un contesto dell'agire formativo che favorisce, su una base comunicativa individuale e di gruppo, in forme orali e scritte, l'auto-osservazione e l'interrogazione dei soggetti, sul senso delle proprie pratiche, sulla loro destinazione, sulla possibilità che da esse sorgano effetti inattesi e, in ultima analisi, sulla individuazione delle esperienze utili ai fini della definizione del dossier degli apprendimenti.

Viene individuata, quindi, l'intervista narrativa come strumento per avviare e facilitare la riflessione biografica: i temi individuati per condurre l'intervista non riguardano le risposte comportamentali esplicite ed oggettive, piuttosto saperi legati alla biografia complessiva del soggetto, alle modalità di acquisizione delle conoscenze, ai contesti di utilizzo.

Nel passaggio successivo, la conduzione formativa dei processi riflessivi mira alla ricomposizione delle esperienze e alla verbalizzazione degli apprendimenti in esse implicati, attraverso la tavola degli apprendimenti. Basata sull'interpretazione condotta dagli adulti sul proprio percorso di ricostruzione biografica delle esperienze formative, la tavola degli apprendimenti si presenta come la sintesi formalizzata dei differenti tipi di sapere acquisiti in una pluralità di situazioni. La natura strutturata della tavola stessa, sulla base di criteri predefiniti quali, tra gli altri, l'ordine cronologico e la distinzione dei contesti di apprendimento, rappresenta la necessità di dare forma agli apprendimenti, rendendoli descrivibili e per certi versi conformi a logiche tipiche di contesti formativi istituzionalizzati.

Per favorire la sintesi riflessiva finale, i partecipanti elaborano in forma descrittiva personali teorie che rappresentano l'esercizio di una razionalità riflessiva, il prodotto emergente dal complessivo percorso elaborato in forma critica e trasformativa. Si tratta in ultima istanza di modelli esplicativi del fenomeno osservato e analizzato.

Le teorie personali recuperano e danno voce a logiche locali, relative ai contesti intra e inter soggettivi di narrazione delle esperienze. Si tratta una razionalità riflessiva, critica-non omologante, in un parola divergente: una logica locale umanistica di tipo riflessivo/trasformativo, possibilitante/capacitante (Di Rienzo, 2012) finalizzata all'evoluzione degli individui come attori sociali e allo sviluppo umano.



Note

¹ Paolo Di Rienzo è professore Associato all'Università degli Studi Roma Tre.

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A. & M., Meghnagi, S. (1998). *La competenza tra flessibilità e specializzazione. Lavori, conoscenze, organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A. & P. (2010). Recognition and validation of non-formal and informal learning for adults re-entering universities, in the "lifelong learning" perspective. The Italian context, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, pp. 129-141.
- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. Autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta*. Roma: Anicia.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, N. (2007). Recognition, Assessment and Accreditation of Prior Experiential Learning. In C. Corradi, N. Evans, A. Valk (Eds), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*, Estonia, Tartu University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato*. Trento: Erickson.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*: Roma. Carocci.
- Pontecorvo, C. (1995). L'apprendimento tra culture e contesti. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zuccherma-glio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Telfener U. & Casadio L. (a cura di) (2003). *Sistemica*. Torino: Bollati Boringhieri.

Apprendere la cura di sé: Life Skills per educare ad apprendere

Vanna Boffo¹

Key Words

Life Skills, Empatia, Apprendimento, Insegnamento, Cura di Sé

Abstract

L'articolo affronta il tema delle competenze per vivere dal punto di vista del docente. Insegnare la cura di sé, come momento di autoformazione, significa educarsi all'altro, educando se stessi. In modo particolare il processo dell'empatia viene considerata una life skill centrale per la cura di sé, la cura dell'altro, la cura del mondo.

1. Premessa. Curar-si nei contesti di apprendimento

Nei contesti di insegnamento e apprendimento un aspetto nevralgico e decisivo del benessere ambientale è la cura delle relazioni educative fra gli adulti, fra gli insegnanti e i discenti, come anche fra i medesimi studenti. E la cura delle relazioni educative dovrebbe essere l'aspetto principe dal quale orientare una azione di formazione alla professione docente e alla formazione in servizio, come anche alla formazione personale per tutto l'arco della vita (Hadot, 2002).

Cosa significa porgere attenzione alla cura della relazione educativa? In ogni contesto educativo-formativo le relazioni interpersonali sono alla base dei processi apprenditivi poiché l'atto stesso dell'insegnare, come dell'educare, è sostenuto dal rapporto e dal legame che si crea fra coloro che apprendono e coloro che insegnano. La relazione interpersonale, fra il sé e l'altro, è sempre anche una relazione intrapersonale, fra il sé e il se medesimo. Esiste un rapporto circolare, sostenuto dalla relazione intra e interpersonale che permette di comprendere come la dimensione della relazione indirizzi, orienti, modelli ogni rapporto docente-allievo. Se tale rapporto è sostenuto da una intenzionalità formativa, da uno scambio reciproco e biunivoco, la relazione si trasforma in un legame educativo espresso attraverso i molti linguaggi della comunicazione verbale, non verbale, emotiva, affettiva, corporea.

Come si traduce tutto ciò in una pratica che costantemente crei le migliori condizioni per l'insegnamento dei docenti e l'apprendimento dei discenti? La domanda non è scontata poiché sappiamo quanto sia necessario passare dalle dimensioni teoriche a quelle empiriche, dove il dire si trasformi in un "fare" sostanziale e al servizio del benessere ambientale e umano. Perché la relazione educativa divenga pratica di una quotidianità rispettosa della diversità e creatrice di condizioni di uguaglianza sociale, veicolo di apprendimenti maturi e accoglienti, è necessaria una cura della propria professionalità, come docenti, come professionisti dell'educazione, come adulti capaci di intenzionalità continuamente riflettuta. Troppo spesso si pensa al contesto, alle discipline, alle tecniche, meno alle emozioni, meno agli affetti, alle comunicazioni mancate, alla riflessività oscurata da azioni meccaniche e a-prospettiche. Dunque, la cura di sé, per la cura del mondo professionale, per la cura della crescita di capacità, oltre le competenze e le conoscenze, è proprio lo strumento, il mezzo, per poter raggiungere il passaggio fondamentale dalla relazione interpersonale alla relazione educativa in ogni contesto di insegnamento e apprendimento, con gli adulti che insegnano e fanno scuola.

La dimensione emotiva e affettiva dell'apprendere è tanto più importante, quanto più vogliamo costruire pro-



cessi di formazione solidi e radicati. L'aspetto interiore, interno, consapevolmente vissuto dell'apprendere, invece, è lasciato ai margini, anche se ogni adulto sa bene quanto sia importante il *sentire* per poter *capire*.

2. La cura come dispositivo di autoapprendimento

La cura è una condizione umana, ma anche un insieme di azioni educative, secondo Tronto (2006), comprende e ri-comprende tutto ciò che serve a rendere migliore il mondo dove viviamo. La cura, anzi la pratica della cura, è necessaria per costruire ambienti adeguati alle esigenze umane di tutti coloro che, per vari motivi, si trovano e/o ritrovano in un contesto educativo, è fondamentale per porgere attenzione ai bisogni vitali e formativi degli adulti che si occupano di creare condizioni di benessere per la crescita più stimolante delle condizioni di apprendimento. Non c'è cura senza l'azione praticata, costantemente, proprio per raggiungerla, adattarla, migliorarla, continuare ad esercitarla. Innanzitutto, la cura è attenzione al sé. Il professionista dell'educazione intrattiene una relazione profonda con il sé, ma non è educato, a sua volta, a sentire il proprio sé, a immaginarlo come una parte *altra*, in quanto l'educazione agli affetti e alle emozioni, ancora oggi, non è prevista all'interno dei percorsi di formazione della professione docente e di ogni professione educativa. L'insegnante e l'educatore hanno la necessità professionale, appunto, di *sentir-si* e di *pensar-si*, anzi di imparare a sentire ciò che pensano e di pensare ciò che sentono (Boella, 2006). In tal modo si entra nel modello della cura pensata e riflettuta, laddove è possibile comprendere che è importante imparare a conoscere, riconoscere e guidare le proprie emozioni che permettono una buona comunicazione, una comprensione delle azioni, una gestione dei conflitti interiori, delle paure, delle ansie che rispecchiamo nei nostri interlocutori e nelle nostre classi.

Per imparare a sentir-si è necessario saper ricordare e saper andare indietro nel tempo, rammentare, memorizzare, rammemorare. E' un percorso a ritroso nel nostro tempo interiore e narrativo. Far crescere la nostra capacità di avvicinarci al mondo dei nostri allievi significa andare indietro nel tempo, nel nostro tempo autobiografico per cercare di ricordare ciò che abbiamo provato, che abbiamo sentito, quali paure palesi e nascoste ci hanno bloccato, quali timori e quali disgusti ci hanno fatto provare repulsione oppure solo attrazione. Diventiamo adulti, quando riusciamo a ricordare con nitida percezione delle emozioni provate, ciò che ci ha fatto gioire o ciò che ci ha provocato dolore, ciò che ci ha rattristato oppure ciò che ci ha segnato per sempre. Saper ricordare il proprio sé aiuta ad avvicinarsi agli altri, in particolar modo, il ricordo dice di noi e della nostra formazione. Nessuno insegna a un insegnante a ricordare, ma quando lo facciamo è come trovare un aiuto, un sostegno, un puntello energico e forte per le incertezze e per le false ragioni. Se sappiamo ricordare, anche la nostra mente trae beneficio e le relazioni sono più intense, avvicinano di più e meglio. L'arte della memoria, così importante prima dell'avvento di ogni congegno elettronico e digitale può servirci per avvicinarsi fra gli uomini e i processi di apprendimento, in realtà, sono processi anche di memoria. Il ricordo e i ricordi legano le vite fra loro e rilanciano il senso del noi da condividere con tutti coloro con i quali ci troviamo a entrare in una relazione educativa e formativa in contesti di apprendimento adulto (Siegel, 2005, 2007).

3. Dalla memoria all'ascolto

Imparare ad usare la propria memoria e i ricordi della propria infanzia, della propria adolescenza, della propria famiglia, è un atto fondante per la costruzione di relazioni interpersonali che possano essere veicolo di apprendimenti e insegnamenti. L'esercizio della memoria ci rimanda, come adulti, al senso degli affetti provati o delle emozioni sentite. Senza memoria non possiamo provare empatia. Infatti, è attraverso la capacità di costruire i ricordi in un ordine logico, non solo narrativo, che possiamo arrivare al senso del noi condiviso. Così, è possibile riconoscere la rabbia, la gioia, il dolore, il disgusto, la tristezza nei volti e nelle azioni dei tanti



uomini e donne che chiedono riconoscimenti più profondi e appassionati. La memoria e il ricordo richiamano il senso della nostra identità che, proprio, attraverso le dimensioni autobiografiche tratteggia la nostra storia. Costruire il sé professionale significa saper ascoltare il nostro io più profondo, ma l'ascolto è anche ciò che ci mette in contatto con l'altro e con gli altri.

Ascoltare i discenti è una forma di cura di sé e di cura dell'altro come anche di cura della classe e delle situazioni educative. Ascoltare significa fare attenzione ai dettagli dei nostri allievi, alle loro comunicazioni più implicite e a quelle più dissimulate. Si ascolta osservando la manifestazione delle emozioni rappresentate sul volto o espresse nel comportamento, si ascolta "sentendo" il rumore della voci e il silenzio di coloro che non parlano per timore, per rispetto, perché mancano le parole. Si ascolta predisponendoci ai pensieri dei nostri alunni, imparando a sospendere i nostri. L'ascolto è una attitudine all'umanità, è un esercizio di vigilanza, una capacità di sottrazione delle nostre idee per far largo a quelle dell'altro (Hadot, 2002). Si ascolta accogliendo la diversità, facendo largo al pensiero divergente, non avendo timore di mostrare le proprie mancanze, ma andando incontro agli allievi con una gioia rinnovata. L'ascolto è il primo passo verso l'empatia che ci mette in comunicazione profonda con chi ci circonda. Poi, verranno le tecniche di insegnamento e apprendimento, insegnare ad apprendere, conoscere le discipline, poi verranno l'organizzazione della lezione e le didattiche. Alla base di ogni formazione docente, di ogni formazione per gli educatori che i docenti sono, dobbiamo raggiungere il sapere sul nostro Sé.

La cura della propria formazione origina dalla cura di sé, dalla consapevolezza che emozioni, memoria e ascolto possono aprirci sempre più e meglio anche i mondi delle didattiche e delle organizzazioni formative e apprenditive. Troppo poco, con gli adulti, in ogni condizione di apprendimento riflettiamo su questi aspetti profondi. Imparare una nuova lingua, come anche imparare un nuovo lavoro hanno nessi molto stringenti con le nostre condizioni emotive e affettive profonde (Mortari, 2015).

4. Una life skill speciale: l'empatia

Il clima relazionale è determinante per la crescita di apprendimenti troppo fondamentali per essere lasciati al caso. E tale clima di benessere è legato alla cura con cui i docenti lo pensano, lo costruiscono, lo modellano. Molto dipende dall'adulto che siamo, da come ci conosciamo, da come sappiamo rispondere agli atteggiamenti mutevoli, ma anche oppositivi che vengono creati da situazioni conflittuali o di malessere relazionale. L'empatia è il mezzo per *sentire* gli altri, è un mezzo complesso e arduo da essere capito e riflettuto, ma è un termine, una prospettiva, un traguardo al quale l'insegnante può guardare per preparare il proprio lavoro relazionale.

Si può imparare l'empatia? Ci si può esercitare ad essere empatici? Varie sono le posizioni in proposito, fra gli psicologi dello sviluppo, fra i neuropsichiatri, fra gli psicoanalisti. La posizione più interessante, relativamente al significato di cosa sia l'empatia, permane ancora quella di Stein che la descrisse nel 1917 e che ad una rilettura odierna sembra densa di tanto futuro. Ciò che Stein descrisse così abilmente nel volume *Il problema dell'empatia* (1917) riguarda la risposta alla domanda "cosa significa sentire ciò che sente l'altro" ovvero "cosa significa rendersi conto di ciò che sente l'altro". Nella risposta a questi interrogativi si possono riconoscere alcune disposizioni per le competenze di area comunicativo-relazionale: 1) la capacità di percepire la mente dell'altro, altresì detta mentalizzazione, 2) la conoscenza di sé che richiama il senso della memoria e del ricordo in tesa come consapevolezza del sé, 3) la flessibilità di risposta e 4) la funzione esecutiva ovvero la capacità di pianificare, ma anche quella di organizzare, come pure quella di modellare le risposte. Si evince, da questa rapida descrizione inerente i *portati* di un atto empatico che le strutture psichiche impegnate nella definizione dell'empatia sono di carattere emotivo/affettivo, ma anche di carattere cognitivo. Così, l'empatia è un modo della comunicazione-relazione umana, ma è anche un processo che trattiene disposizioni etiche. Potremmo



affermare che per imparare a insegnare, e conseguentemente per imparare ad apprendere, l'empatia sia un esercizio fondamentale del vivere adulto. Potremmo anche chiederci se costruire un ambiente fondamentalmente empatico possa agevolare i contesti di apprendimento in età adulta. Ci sono evidenze che ci possano sostenere in queste affermazioni? Sappiamo, certamente, che relazioni interpersonali ricche, adeguate, emotivamente forti e dense, non stressanti, ma coerenti con un alto tasso di emozionalità e affetti positivi permettono a ogni soggetto umano di crescere, anche fisicamente, di non essere esposto e predisposto a disagi psichici, di diventare perciò una persona che potrà vivere anche i conflitti più intensi con senso del sé adeguato e sicuro. Mentalizzazione, memoria di sé e funzione esecutiva sono processi che permettono a ogni studente di agire intenzionalmente: è possibile educare ad agire e a pensare intenzionalmente? Possiamo insegnare l'atteggiamento empatico che coinvolge proprio la mentalizzazione, la consapevolezza di sé e la capacità di essere flessibili? Questi "modi di essere" sono parte integrante della professionalità docente e si comunicano ai discenti sia come *skills* per apprendere, sia come *skills* etico-morali anche dette *dispositions*.

La mentalizzazione è la capacità di percepire la mente, permette di "vedere" la mente di un'altra persona. Gli adulti dovrebbero essere dotati di questi capacità, ma non sempre accade che siano capaci di esercitarla. La disposizione mentalizzante viene appresa durante la primissima infanzia, è una funzione della relazione materna. La mentalizzazione è una funzione naturale e ci permette di imparare il riconoscimento del sé. Potremmo dire che attraverso la mente dell'altro, la madre, il bambino impara ad essere. Da qui deriva la consapevolezza che si apprende per imitazione e per rispecchiamento. Questi due processi, infatti, sono proprio quelli alla base della scoperta della nostra *mente relazionale*.

Tuttavia, la mentalizzazione può essere esercitata anche nei contesti educativi-formativi e il suo esercizio comporta un innalzamento dei livelli di riflessività verso le persone e verso le azioni. "Quando riusciamo a vedere la mente di un altro, possiamo capire che cosa questa persona sta pensando e sentendo; possiamo rispondere in modo empatico, [...]. Questa forma di immaginazione empatica ci aiuta a capire le intenzioni degli altri e a prendere decisioni flessibili sui comportamenti che riteniamo appropriati in una determinata situazione sociale. La capacità di vedere la mente ci consente anche, oltre che di capire gli altri, di avere una migliore conoscenza di noi stessi" (Siegel, 2005, p. 209). Mentalizzazione e funzione riflessiva sono due aspetti della medesima capacità metacognitiva.

L'empatia è un processo di comprensione degli stati interni di un-altro-da-sé, si situa al più alto livello della mentalizzazione e impegna un investimento sia sul piano emotivo che sul piano cognitivo. Secondo Stein, possono essere considerati tre movimenti all'interno del processo empatico (Boella, 2006): il primo, durante il quale il soggetto che sente il vissuto altrui si rende conto dei segni fisici che l'emozione manifesta sull'altro-da-sé, il secondo, durante il quale il soggetto elabora il ricordo e la memoria della medesima percezione che sente provenire dal vissuto dell'altro, infine il terzo movimento durante il quale il soggetto può compiere un atto di comprensione del vissuto altrui proprio in base ai due precedenti movimenti e a un'apertura arricchente rispetto alla percezione emotiva vissuta prima del movimento empatico. Se dovessimo parlare di una esperienza di empatia potremmo affermare che prima *sentiamo* l'emozione a livello fisico e poi la si riconosce a livello cognitivo. La gioia di un discente che raggiunge un bel risultato può essere empatizzata dall'insegnante, ma anche dalla classe. Il docente può insegnare ai propri allievi l'atto empatico attraverso l'analisi dei tre movimenti, ma anche *essendo empatico* come atteggiamento professionale.

Innanzitutto, sarebbe importante guardare i propri allievi, saperli osservare, prestare loro attenzione. Questo è il primo livello del processo empatico, secondo come lo racconta e lo descrive Stein. Questo primo movimento comporta già tutta una serie di consapevolezze che non sono affatto banali: accorgersi dell'emozione sul viso e sul corpo di un'altra persona ovvero iniziare a percepire l'altro, in quanto altro, non è affatto semplice, anche se alla base del processo iniziale sono situati atti involontari e automatici. Attualmente, sappiamo



che percepiamo le espressioni emozionali attraverso l'imitazione e sappiamo, altresì, che c'è un nesso stretto fra imitazione ed empatia (Iacoboni, 2008, pp. 100-102). In tal senso, quando Stein affermava che il movimento del riconoscimento emotivo era alla base dell'atto empatico aveva colto il punto principale che solo un secolo dopo sarebbe stato confermato, infatti imitazione e rispecchiamento sono alla base del processo empatico. Secondo Stein, il secondo movimento dell'empatia è di carattere cognitivo e impegna la consapevolezza del sentire ovvero dell'avvicinarsi al sentire ciò che sente l'altro attraverso l'attivazione del processo di memoria autobiografica. Questo secondo movimento, in un certo senso, rappresenta l'aspetto di piena consapevolezza che è dato solo dalla capacità di saper guidare i propri processi interni, che è data dalla capacità di saperli riconoscere come parte della propria esperienza. L'empatia è un processo di riconoscimento emotivo che dalle percezioni imitative e rispecchianti diviene un percorso di consapevolezza verso le emozioni altrui. Si può imparare l'empatia e la si può apprendere. La ricerca in merito è avanzata con evidenze empiriche molto consistenti. Il terzo movimento steiniano corrisponde all'azione empatica che ci permette di avvicinarci a colui che sta soffrendo oppure che sta gioendo essendo in grado di poter percepire una emozione simile. Non "mettersi nei panni di", ma "avvicinarsi a" sapendo che ciò è possibile e che l'atto empatico ci assimila agli altri, ci permette di riconoscerli come propri simili, ci permette di sentire il dolore e provare il disgusto che vengono provati da chi ci guarda e ci sta vicino. L'empatia è il processo per mezzo del quale riconosciamo gli uomini come noi stessi. Insegnare l'empatia è possibile, solamente partendo da se stessi, da una cura di sé che contempi una conoscenza e una consapevolezza di sé.

Conclusioni

L'empatia comporta un percorso di ascolto profondo del sé per ascoltare l'altro. Gli aspetti etici che tutto ciò comporta sono importanti, particolarmente per i contesti educativi e formativi dove il problema etico viene spesso dimenticato o lasciato ai margini dei problemi relazionali. Invece, le problematiche etiche sono un portato e, al contempo, un presupposto. L'empatia non è un atto privo di conseguenze. Rispecchiando consapevolmente l'altro-da-me lo riconosco come mio simile e riconoscendo le emozioni di dolore, di sofferenza, di gioia, di rabbia, di disgusto non è possibile non condividere "umanamente" la condizione di chi, queste emozioni le sta provando. Siamo programmati, in modo naturale, ad essere empatici e, forse, culturalmente dovremo sostenere questa condizione evolutiva. Quali sono le capacità, le skills, da traghettare e quelle da costruire per poter vivere in un futuro prossimo? Fra queste capacità, troviamo la collaborazione, il lavoro in gruppo, la capacità di pianificare, progettare, organizzare compiti con senso elevato di riflessività. L'empatia si configura come il perno intorno al quale queste capacità sono aggregate. Si tratta di considerarle come strumenti trasversali di crescita umana. La cura di sé, intesa come conoscenza/consapevolezza/responsabilità di sé per l'altro e per il mondo, è anch'esso un modo per costruire la nuova professionalità per il futuro.

Forse, gli insegnanti spariranno e al loro posto rimarranno formatori e organizzatori di saperi, mentori e tutor, facilitatori e conduttori, tutte figure che già sono diffuse nella formazione in età adulta. Dovremo prepararci a queste nuove frontiere di trasformazione della formazione docente. In questa trasformazione della funzione insegnante, però, la prospettiva dell'ascolto, come quella dell'empatia, e altrettanto quelle dell'accoglienza e della solidarietà diverranno centrali. Perché, in realtà, lo sarebbero già centrali e fondamentali. Ogni soggetto discendente avrebbe il diritto ad essere ascoltato, avrebbe diritto a vivere empaticamente i propri processi di apprendimento. Non è nemmeno questione soltanto di capacità, competenze e conoscenze, si tratta di cittadinanza e di interesse all'altro come base del vivere democratico.



Note

¹ Vanna Boffo, Ph.D., è professore associato di Pedagogia generale presso il Dipartimento di Scienze della formazione e psicologia dell'Università degli Studi di Firenze dove è presidente del Corso di laurea magistrale in Scienze dell'educazione degli adulti, della Formazione continua e Scienze pedagogiche e delegato del Rettore al job placement.

Riferimenti bibliografici

- Allen J., Fonagy P. (2006), *La mentalizzazione*. Bologna: il Mulino.
- Ammanniti M., Gallese V. (2014). *La nascita della intersoggettività. Lo sviluppo del sé. Tra psicodinamica e neurobiologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bateson G. (1976). *Verso una ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Boella L. (2006). *Sentire l'altro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bruner J. (1992). *Il problema del significato*. Torino: Boringhieri.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Milano-Roma: Laterza.
- Fonagy P., Target M. (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hart S. (2011). *Cervello, Attaccamento e Personalità. Lo sviluppo neuroaffettivo*. Roma: Astrolabio.
- Iacoboni M. (2008). *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*. Torino: Boringhieri.
- Morin E. (2000). *Una testa ben fatta. Per una riforma dell'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2016). *La pratica dell'aver cura*. Milano. Bruno Mondadori.
- Nussbaum C.M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai*. Milano: Raffaello Cortina.
- Shore A. (1994). *Affect Regulation and The Origin of Self*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Siegel D.J. (2005). *Errori da non ripetere. Come la conoscenza della propria storia aiuta ad essere genitori*. Milano: Raffaello Cortina.
- Siegel D.J. (2009). *Mindfulness e cervello*. Milano: Raffaello Cortina
- Stein E. (1984). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Stern D. (2005). *Il momento presente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tronto J.C. (2006). *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. Reggio Emilia: Diabasis.

Book Reviews

Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills.

European Commission (2013).

Bruxelles: EU - European Commission Publication.

Gaia Gioli¹

Negli ultimi 15 anni gli studi e le ricerche sul tema dell'*adult and continuing education* sono significativamente incrementati, grazie anche al maggior peso a loro attribuito all'interno del dibattito internazionale dalle istituzioni sovranazionali (quali Cedefop, Eurofound, Eurostat, OECD) e dalla Commissione europea.

È in questa cornice che si inserisce il volume *Adult and Continuing Education in Europe. Using Public Policy to Secure a Growth in Skills* che è stato commissionato dal Direttore generale per la ricerca e l'innovazione della Commissione europea a Paolo Federighi, professore all'Università di Firenze ed esperto internazionale di educazione degli adulti. L'apprendimento permanente da sempre ricopre un ruolo fondamentale a livello micro, nei processi di costruzione di employability dei soggetti, e a livello macro, per la crescita economica e la coesione sociale: è solo includendo questi due livelli nel discorso politico e pedagogico che si può costruire benessere duraturo per la cittadinanza.

L'Europa ha bisogno di comprendere le dinamiche che sottostanno alle sfide che si appresta ad affrontare nei prossimi anni, quali la ancora flebile ripresa economica, l'accoglienza dei migranti e l'integrazione dei rifugiati, la riduzione delle disuguaglianze in Europa e nel mondo. Oltre agli obiettivi di innovazione, anche il processo di inclusione sociale è di fondamentale importanza nell'agenda del Presidente Juncker e coerentemente la ricerca deve esservi di supporto.

Il volume di Paolo Federighi contribuisce in maniera significativa a sensibilizzare la collettività rispetto allo sviluppo di employability, al rispetto di sé e dell'altro e, attraverso una ricognizione dei maggiori progetti di ricerca sotto il 6° e 7° Programma quadro, offre

un punto di vista innovativo sulle politiche per l'adult education, oltre che un numero considerevole di spunti di riflessione per la individuazione di misure e di strumenti per realizzarle (p.7).

In un certo qual modo il volume porta in sé un valore aggiunto europeo che aiuta i *policy makers* a comprendere come lo studio di ricerche economiche e sociologiche lo possano guidare in una review critica del contesto di riferimento a cui si rivolge; al contempo, la metodologia, ovvero l'approccio pedagogico di tipo comparato e l'analisi delle diverse situazioni degli Stati membri lo possano supportare a raggiungere gli obiettivi di benessere e di collettività che si propone di raggiungere.

Nella sua linearità e agilità il volume ha il merito di dettare le linee che gli interventi politici dovrebbero seguire per l'abbattimento degli ostacoli sociali ed economici che impediscono ai soggetti – non necessariamente ai lavoratori – di progredire. Nel tentativo di indirizzare la classe politica infatti indica anche quali dovrebbero essere le caratteristiche ottimali dei contesti ad alto potenziale di apprendimento che i soggetti dovrebbero frequentare per potersi garantire un percorso di apprendimento continuo, siano essi luoghi di lavoro, enti di formazione, lo stesso mercato della formazione o istituzioni pubbliche quali l'università. Parallelamente nelle pagine conclusive rivolge l'attenzione a tutti gli esperti e ricercatori che muovendosi nell'ambito dell'*Adult Education* possono incoraggiare la propensione ad investire in formazione ed orientare i governi ad adottare sistemi intelligenti di supporto alle decisioni (pp. 87-90) che nell'ottica delle politiche del lavoro 2.0 e del lavoro agile li possano sostenere grazie al progresso tecnologico.

Note

¹ Gaia Gioli, PhD., è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della formazione e psicologia dell'Università degli Studi di Firenze dove conduce un Laboratorio di *Educational project management* nel CdS Magistrale Scienze dell'educazione degli adulti, della Formazione continua e Scienze pedagogiche.

Adult and Lifelong Learning in Europe and Beyond Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School.

Egetenmeyer, R. (Ed.) (2016).

Frankfurt: Peter Lang Publishers

Carlo Terzaroli¹

La novità del volume curato da Regina Egetenmeyer è rappresentata dal processo di intersezione tra didattica e ricerca che ne delinea l'intero background. I saggi qui presentati, infatti, costituiscono il frutto di un lavoro intensivo svolto all'interno della International Winter School 'Comparative Studies in Adult and Lifelong Learning'² in cui studenti e docenti provenienti da sei paesi europei, dall'India, dall'America del Nord e dall'Africa hanno approfondito, in una prospettiva critica, le strategie europee e internazionali in materia di lifelong learning. Attraverso discussioni in plenaria e lavori di gruppo, molteplici sono gli aspetti scandagliati: il libro raffigura in questo senso il risultato dei prodotti di comparazione, focalizzati su temi specifici, che hanno visto coinvolti i ricercatori e gli studenti in uno scambio reciproco di approcci e linguaggi.

Il quadro d'insieme del lavoro ben restituisce la partecipazione di figure con diversi livelli di expertise universitaria, esemplificata dalla collaborazione tra profili senior e junior nella redazione dei saggi. L'approccio comparativo, inoltre, permette allo stesso tempo uno sguardo d'insieme sui molteplici piani di sviluppo dell'adult education a livello internazionale. Proprio questa esperienza, di cui si diffonde il prodotto finale, non solo rappresenta un tentativo di illustrare la complessità del framework internazionale, ma disegna l'obiettivo di superare questa frammentazione proponendo uno sguardo sull'educazione degli adulti a più prospettive, anche in una logica di sostegno a politiche e misure per l'apprendimento permanente nei contesti formali, non formali e informali. L'orientamento dei saggi insiste su diversi livelli di analisi (mega, macro, meso e micro), consegnando al lettore una panoramica dei numerosi temi e problemi che riguardano oggi l'educazione degli adulti a livello globale. Essi possono essere letti sia sotto

la lente del prodotto di ricerca sia nell'ottica degli outcomes di un percorso didattico internazionale e interculturale. L'esito fondamentale che ne emerge, prima ancora di evidenze della comparazione tra stati nazionali, si rintraccia nel tentativo –tanto ambizioso quanto strategico- di costruire una terminologia condivisa per una comunità accademica che la assuma come linguaggio comune.

Attraverso le varie tematiche illustrate, dalla comparazione delle strategie e delle politiche (livello mega e macro), ai temi della professionalizzazione e del quality management (livello meso), fino al focus sulla partecipazione degli adulti alle attività educative (livello micro), il volume fornisce un quadro ampio dei nodi cruciali che riguardano l'adult education di oggi e di domani. Proprio questa varietà, analizzata secondo una metodologia comparativa, definisce uno dei principali punti di approdo dell'intensa attività didattica ed esplorativa. Di pari passo, la costruzione di una comunità scientifica a livello internazionale, si staglia sullo sfondo come il punto di partenza strategico per il futuro della ricerca. Di fronte all'emergere di sfide globali che –seppur nelle rispettive forme- coinvolgono tutti i paesi presi in esame, la condivisione di approcci e pratiche tratteggia la possibilità di rispondere ai bisogni degli adulti con uno sguardo aperto, complesso e multi-prospettico. La comparazione tra stati dunque, qui frutto di una pratica didattica e di ricerca comuni, si presenta come strumento per la condivisione di relazioni, di metodologie e di sguardi criticamente costruttivi sull'educazione degli adulti e sugli sviluppi delle società in senso più ampio.

Note

¹ Carlo Terzaroli sta svolgendo il Dottorato di ricerca nel Corso di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Firenze.

² La International Winter School 'Comparative Studies in Adult and Lifelong Learning' si è tenuta presso la Julius-Maximilians Universität di Würzburg dal 28 gennaio al 6 febbraio 2015. Ha visto la partecipazione di 51 studenti magistrali e Ph.D e 20 docenti provenienti da paesi europei, asiatici, africani e nord-americani. http://www.lifelonglearning.uni-wuerzburg.de/archive/winter_school_2015/ (12/2016).