A CURA DI **GABRIELLA ALEANDRI**

LIFELONG AND LIFEWIDE LEARNING AND EDUCATION SPAGNA E ITALIA A CONFRONTO

5 COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE E SOCIALE

Roma TrE-Press
2019

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Pedagogia interculturale e sociale
5

Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto

a cura di
GABRIELLA ALEANDRI

Roma TrE-Press
2019

Direttori della Collana:
Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:
Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre
Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania
Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila
Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia
Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre
Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila

Coordinamento editoriale:
Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico
Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Edizioni: Roma TrE-Press©
Roma, settembre 2019
ISBN: 978-88-32136-61-6

http://romatrepress.uniroma3.it
Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confron-to culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi.

Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

Indice

M. Fiorucci *Prefazione* 9

G. Aleandri *Introduzione* 11

G. Aleandri *Lifelong, lifewide e lifedeep learning: Analisi e prospettive pedagogiche* 17

PARTE PRIMA

SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI E EDUCAZIONE PERMANENTE: CONTESTI E SCENARI

G. Domenici *Sviluppo professionale degli insegnanti come educazione permanente: contesti e scenari* 75

L. Chiappetta Cajola - A.M. Ciraci *La promozione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente nel sistema scolastico italiano. Il ruolo degli insegnanti* 81

N. Llevot Calvet *Innovazione e cambiamento nelle scuole in Catalogna: Escola Nova 21* 99

A. La Marca - L. Longo *Le soft skills del docente* 113

PARTE SECONDA

EDUCAZIONE PERMANENTE NON FORMALE E INFORMALE: PROBLEMATICHE E PROSPETTIVE

G. Bonetta *Educazione implicita e formatività invisibile* 133

M. Morey - J. Vallespir *Educazione permanente non formale e informale: problematiche e prospettive alle Isole Baleari* 143

O. Bernad Cavero *Immigrazione ed educazione degli adulti: uno sguardo dalla Catalogna* 159

P. Di Rienzo *Lifelong learning e sviluppo sostenibile. Il ruolo del riconoscimento e della validazione delle competenze strategiche acquisite nei contesti di apprendimento non formali e informali* 183

PARTE TERZA

EDUCAZIONE PERMANENTE OGGI: PROCESSI, PROBLEMI E SVILUPPI

M.G. Riva *Per non dimenticare il life-deep learning nell'educazione: la dimensione soggettiva, emotiva, relazionale dell'apprendimento nei processi e nei contesti educativi e formativi* 199

G. Alessandrini *Come rileggere l'adult education verso il 2030?* 205

M.T. Del Olmo Ibañez *Due esigenze dell'apprendimento permanente in Spagna: l'apprendimento delle lingue e le TIC* 211

C. La Rocca *Lifelong Learning e nuove tecnologie: sviluppo di un e.Portfolio per l'auto-orientamento di futuri educatori* 227

V. Biasi *Formazione delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per l'orientamento formativo e la gestione delle dinamiche conflittuali* 241

Massimiliano Fiorucci

Prefazione

Le società attuali sono sempre più caratterizzate da complessità e veloci cambiamenti nell'economia, nelle tecnologie, nelle politiche, nelle relazioni sociali, nei bisogni educativi. In particolare, l'impatto delle tecnologie e l'accelerazione dei processi migratori rappresentato due sfide/opportunità che gli studiosi dei processi educativi non possono ignorare.

In un panorama così connotato, l'educazione permanente è chiamata a svolgere un ruolo sempre più rilevante sia per le persone sia per le società. L'educazione permanente va promossa a partire dalla primissima infanzia a scuola, durante l'età adulta nelle università e nei luoghi di lavoro, e fino agli anni della vecchiaia per garantire alle persone la possibilità di vivere pienamente la propria esistenza. L'istruzione e la formazione sono, infatti, un bene in sé, un diritto-chiave per progettare i propri itinerari biografici, identificare i propri bisogni, persino per definire strategie per la tutela degli altri diritti.

L'Unione Europea, l'OCSE e l'UNESCO, con i loro numerosi programmi e agende, convergono sulla consapevolezza che un'educazione permanente per tutti rappresenta uno dei principali obiettivi per uno sviluppo intelligente, sostenibile e inclusivo sia per la crescita economica sia per la coesione sociale. L'educazione permanente per tutti rappresenta inoltre lo strumento per garantire nei fatti una democrazia reale. Sono ancora molte, tuttavia, le questioni da risolvere prima che tale obiettivo possa essere raggiunto in maniera sistematica e diffusa, per un'educazione permanente sostenibile e per tutti.

Nell'ultimo decennio, come è noto, la crisi economica ha influenzato innanzitutto il mercato del lavoro caratterizzandolo ancora di più in termini di frammentazione, complessità, perdita di diritti, precarietà e difficoltà di ingresso, soprattutto per i giovani. L'aumento della disoccupazione non è l'unica problematica, ma si associa alle difficoltà per le aziende e per le imprese europee ad investire nell'ambito della formazione continua. Inoltre, la crisi si è allargata alle dimensioni sociali, educative, culturali e valoriali nei termini di quella che può essere a ragione definita come povertà multidimensionale.

La coesione sociale è stata messa a dura prova a causa della mancanza di politiche efficaci per raggiungere l'equità, la giustizia sociale, l'integrazione e l'inclusione delle fasce e delle persone più fragili (disabili, "poveri", migranti, ecc.).

L'identità reale di un sistema sociale e formativo come quello italiano – che ancora opera una distribuzione differenziata delle conoscenze sulla base di fattori di ordine sociale, di genere, territoriale e di nazionalità – contraddice l'autorappresentazione che la nostra società ha di se stessa come di una società moderna che a tutti fornirebbe le stesse opportunità di vita e di lavoro. Si tratta in altri termini di una società ancora fortemente divisa, per usare una terminologia introdotta in ambito pedagogico da Paulo Freire, in oppressori e oppressi.

Le forme di esclusione dei nostri tempi e quelle possibili del futuro prossimo passano attraverso vie precise e prendono prevalentemente la forma della mancata inclusione (nel lavoro e nella società civile). In particolare, esse passano sempre verso l'esclusione formativa in senso stretto o attraverso il dirottamento di strati crescenti di popolazione sui binari morti della formazione debole, inadeguata e non all'altezza dei bisogni delle moderne società complesse. Di fronte a tali derive umane, sociali, culturali, ed economiche, la pedagogia sociale e interculturale e l'educazione permanente, in particolare, possono effettivamente essere promotrici di un cambiamento che provochi un effetto di campo: da un'azione orientata all'acquisizione di abilità strumentali e tecniche, di solito intesa anche nei termini di un'alfabetizzazione a volte rispondente a bisogni legati a logiche di mercato della società e comunque eteronomi rispetto ai soggetti che apprendono, a pratiche di sviluppo delle competenze di natura complessa che si richiamano alla capacità di riflessione, alla dimensione proattiva del pensiero, al pensiero critico, in una prospettiva di convivenza pacifica e di cittadinanza globale.

La scuola e l'università (educazione formale), così come la formazione degli adulti in tutti gli ambiti e contesti (educazione formale, non formale e informale), vanno ripensate per riuscire a progettare offerte formative organiche e aperte a tutte e a tutti.

Il volume, curato da Gabriella Aleandri, costituisce una preziosa occasione per un'analisi e un approfondimento scientifico delle tematiche relative all'educazione permanente attraverso la comparazione delle esperienze di due paesi dell'Europa meridionale che stanno vivendo situazioni per alcuni aspetti simili, per fare un esempio, in materia di fenomeni migratori. Dopo essere stati a lungo Paesi di emigrazione, l'Italia e la Spagna sono diventati da tempo meta di flussi migratori. Si registrano, tuttavia, delle significative differenze, legate alla storia dei due Paesi.

Il volume verte principalmente sugli interventi educativi nella prospettiva dell'educazione permanente adottati in Italia e in Spagna. Il confronto internazionale consente una comparazione sullo stato degli studi e delle ricerche nel campo dell'educazione permanente che oggi appare urgente, così come non rinviabile è l'ampliamento delle relazioni internazionali tra gli studiosi.

Gabriella Aleandri

Introduzione

Le società della post-modernità, come ben sappiamo, sono caratterizzate da una sempre maggiore complessità, che comporta imprevedibilità, incertezza, instabilità, cambiamenti, non replicabilità, tanto da giungere a parlare di ipercomplessità in società ipertecnologiche e iperconnesse.

Edgar Morin lo aveva sapientemente arguito sul finire del XX secolo. Egli ha affermato, poi, che per far fronte alle problematiche inerenti la complessità, fondamentale si rivelava l'educazione, il cui obiettivo principale fosse quello di formare le menti, in modo tale "che possano disporre di un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi e i principi organizzativi che permettano di collegare i saperi e di dare loro un senso" (Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina, 2000, 15), facendo riferimento alla celebre frase del filosofo francese cinquecentesco Montaigne: «*è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena*».

Un'altra sua affermazione interessante riguarda il concetto di globalizzazione, o di planetizzazione, inteso come apertura verso l'altro, in una dimensione inclusiva: "La planetizzazione significa ormai comunità di destino per tutta l'umanità" ed è basata su un concetto di identità ampliato, che porta alla fraternità di milioni di cittadini non consanguinei. Obiettivo da raggiungere è creare una reale comunità umana quando si sarà giunti alla consapevolezza e coscienza di essere "figli e cittadini della Terra-Patria" e al suo riconoscimento quale "casa comune dell'umanità" (Morin E., *L'identità umana*, Milano: Raffaello Cortina, 2002).

Il tema della riflessività, dotazione di senso e metacognizione quali obiettivi strategici imprescindibili della pedagogia per un'educazione di qualità e il raggiungimento di una reale comunità umana sono oggi quanto mai attuali e ancora lontani dal dirsi raggiunti.

Le società odierne, inoltre, sono contraddistinte da veloci cambiamenti nell'economia, nelle tecnologie, nelle politiche, nelle relazioni sociali, e, soprattutto, nei bisogni educativi.

Il sociologo spagnolo Mariano Fernández Enguita osserva infatti che "viviamo in una società dei cambiamenti intragenerazionali", a differenza di quanto succedeva nei secoli passati, laddove i cambiamenti avvenivano, certamente, ma in tempi e in intervalli più lunghi.

«La post-modernità, al di fuori del folklore letterario e mediatico intorno al termine, è il passo per il cambiamento intragenerazionale, il cambiamento percepibile all'interno di una generazione, che coinvolge tutti (e guai a coloro

che non lo fanno!), falcia tutti i tentativi di controllarlo e dirigerlo e sostituisce le illusioni interpretative con la coscienza (o lo stupore) dell'incertezza» (Fernández Enguita, M., *Educar en tiempos inciertos,* Madrid: Morata, 2001).

In questo scenario complesso e mutevole, oggi va sempre più maturando, in particolare, la consapevolezza della centralità che assumono l'educazione, l'istruzione, la formazione e l'apprendimento pressoché in tutti i contesti di vita, particolarmente per ottenere una società effettivamente inclusiva.

La Commissione Europea stima che entro il 2025 quasi il 50% dei nuovi posti di lavoro richiederanno qualifiche di alto livello e circa il 40% qualifiche appena inferiori, mentre, solo l'11% richiederanno scarse qualifiche o nessuna.

Queste sono alcune delle ragioni per cui la prospettiva del Lifelong Learning, o educazione permanente, si rivela cruciale e vada inteso come integrazione di apprendimento formale, non formale e informale

Questo volume intende inoltre approfondire:

– i recenti cambiamenti dell'apprendimento permanente di insegnanti e educatori, che hanno la responsabilità di educare le nuove generazioni e di promuovere a loro volta una prospettiva di apprendimento e educazione permanente tra i loro studenti;

– il lifelong, lifewide e lifedeep learning and education, con particolare attenzione ai giovani, adulti e agli anziani, e all'intercultura.

Un focus particolare è dedicato alle politiche educative, realtà e pratiche, problematiche e prospettive in Spagna e in Italia, in una dimensione di dialogo attivo.

Su questa linea, nel capitolo iniziale, "Lifelong, lifewide e lifedeep learning: Analisi e prospettive pedagogiche", Gabriella Aleandri propone un'ampia e approfondita analisi sul contesto educativo e sociale attuale in Europa e nei Paesi aderenti all'OCSE, sul rischio di povertà, di esclusione sociale, di disuguaglianze e non solo. Esamina il lifelong, lifewide learning and education ormai parte fondamentale per il benessere delle persone e delle società. Si addentra poi nello specifico dell'educazione, delle tecnologie dell'informazione, della comunicazione, dei social media e dei nativi digitali. Mentre tra le principali proposte e sfide che la pedagogia deve affrontare c'è il delinearsi della categoria del lifedeep learning, inteso come un processo di apprendimento "profondo" e consapevole. Dopo di che, argomenta l'educazione interculturale e le dimensioni e problematiche delle migrazioni. Una delle chiavi per trovare soluzioni adeguate alle molteplici problematiche viene proposta con il riportare al centro la persona, le relazioni e l'ambiente, per una educazione allo sviluppo sostenibile, obiettivo strategico delle più attuali agende internazionali (ONU, UE, ecc.). Infine, vengono presentati alcuni progetti di ricerca pedagogica e educativa attraverso i metodi autobiografici e un format originale di scrittura autobiografica elaborato dall'Autrice, realizzati nei CTP/CPIA, in carcere e in altri contesti o situazioni difficili. Uno dei principali risultati indica che l'utilizzo dei metodi autobiografici conduce alla consapevolezza, tra tante altre, che educare significa prendersi cura dell'altro e di sé, realizzando così apprendimenti

significativi che pongono delle basi solide per ulteriori processi di apprendimento, lifelong, lifewide e lifedeep.

Per quanto riguarda la prima parte *Sviluppo professionale degli insegnanti e educazione permanente: contesti e scenari,* Gaetano Domenici, nel capitolo "Sviluppo professionale degli insegnanti come educazione permanente: contesti e scenari", fa una significativa riflessione sullo sviluppo professionale degli insegnanti, definizione oggi impiegata per indicare la forma più moderna di aggiornamento dei repertori conoscitivi e professionali dei docenti: la loro formazione in servizio sul piano sia semantico sia concettuale, la formazione iniziale specifica, e quali elementi specificano la loro qualificazione professionale. L'analisi poi verte sul versante politico, senza risparmiare "luci e ombre", con il triste "destino di Sisifo" cui l'Italia si trova coinvolta. Il piano triennale per la formazione dei docenti e la ricerca vengono ritenuti elementi costitutivi dello sviluppo professionale del docente. Tale sviluppo può essere realizzato soltanto attraverso una nuova strategia formativa degli insegnanti.

Lucia Chiappetta Cajola e Anna Maria Ciraci, nel capitolo "La promozione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente nel sistema scolastico italiano. Il ruolo degli insegnanti", affrontano il tema della promozione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente nel sistema scolastico italiano e del ruolo degli insegnanti, cercando di riflettere e prospettare modalità adeguate per costruire una scuola inclusiva e con una maggiore equità sociale. La realtà dell'Europa è ancora piuttosto contraddittoria, sebbene l'Italia sia stata tra i primi paesi dell'Unione Europea a recepire la necessità di far acquisire le competenze chiave per l'apprendimento permanente, indicate dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. Le Autrici ritengono importante costruire le competenze a partire dalla scuola e dal ruolo degli insegnanti. A tal proposito vengono riportati alcuni esiti di un'indagine che ha coinvolto 115 insegnanti ogni ordine e grado.

Nel capitolo "Innovazione e cambiamento nelle scuole in Catalogna: Escola Nova 21", Núria Llevot Calvet analizza il sistema educativo spagnolo, in particolare nella Catalogna. L'Autrice delinea un quadro della situazione attuale e alcune prospettive di riferimento delle sfide che la pedagogia spagnola si troverà a affrontare nel prossimo futuro. Viene poi riportato il programma Pioniere: Escuela Nueva 21: Alianza por un sistema educativo avanzado (Nuova Scuola 21: Alleanza per un sistema d'istruzione avanzato), che delinea la Scuola avanzata con le caratteristiche di questa trasformazione, riportando un modello di scuola innovativa, "un'alleanza di scuole ed enti il cui obiettivo è quello di far crescere le azioni di cambiamento educativo". Tale modello, tuttavia, non è del tutto nuovo, ma è presente da tempo nella tradizione didattica e pedagogica della Catalogna. Un esempio è rappresentato dalla scuola Claver de Lleida, dell'ordine religioso gesuita, che ha partecipato anche a un progetto Horizon 2020.

Alessandra La Marca e Leonarda Longo, ne "Le soft skills del docente" analizzano le competenze specifiche che si richiedono al docente in ambito meto-

dologico e didattico, relazionale, progettuale e valutativo. Ritengono che siano coinvolte più dimensioni e pratiche che vanno ben oltre le specificità dei contesti d'aula e che partecipino allo sviluppo complessivo dell'organizzazione scolastica. Le Autrici analizzano poi i documenti normativi e ampliano lo sguardo sul panorama scientifico nazionale e internazionale, che si sta sviluppando su tale tema. Viene poi descritto lo strumento SSI (Soft Skills Inventory) per il lavoro di ricerca volto a individuare quali dimensioni delle competenze organizzativo-gestionali e relazionali proposte i docenti intervistati – un campione di 1166 insegnanti o futuri insegnanti siciliani in formazione – ritengono ancora di dover sviluppare, verificando se esistono differenze tra i futuri docenti e i docenti in servizio.

La seconda parte, *Educazione permanente non formale e informale: problematiche e prospettive,* inizia con il contributo di Gaetano Bonetta, "Educazione implicita e formatività invisibile", che analizza la riflessione pedagogica nel suo tentativo di formulare teorie pedagogiche nei percorsi educativi in età post-adolescenziali e adulte che vivono oggi un paradosso più grande di quello della pedagogia tradizionale destinata ai soggetti sociali infantili e adolescenziali. L'educazione degli adulti è prettamente non formale e informale, è non razionale, sfugge alla ragione pedagogica e diventa pertanto non pedagogizzabile. A tal proposito, s'impone una riconsiderazione generale dell'incidenza educativa e formativa di fattori e agenti che scaturiscano dalla formatività connaturata all'esistere umano nella totalità di ogni esistenza, che non fa altro che formarsi per formarsi. Tale percorso ci porterà a verificare se esistono le condizioni per poter pensare ad una pedagogia educativa degli adulti attraverso la rivalutazione di meccanismi e dinamiche che producono l'educazione implicita.

Mercè Morey e Jordi Vallespir, nel capitolo "Educazione permanente non formale e informale: problematiche e prospettive alle Isole Baleari", affrontano il tema dell'educazione permanente focalizzandosi sull'educazione degli adulti, dai profili degli studenti, ai centri, all'offerta formativa, all'analisi contestuale delle Isole Baleari. Tale contestualizzazione permetterà di definire proposte di miglioramento che trascenderanno oltre l'educazione degli adulti e si adatteranno meglio al concetto di formazione continua o permanente. Viene, inoltre, analizzata la normativa statale ed autonoma, le caratteristiche degli studenti CEPA's in Spagna e nella CAIB, l'Educazione di Persone Adulte nelle Isole Baleari e, in conclusione, le sfide e gli obiettivi per il futuro.

Un altro contributo che riguarda la Spagna è quello scritto da Olga Bernad Cavero, "Immigrazione ed educazione degli adulti: uno sguardo dalla Catalogna", che analizza l'educazione degli adulti, in particolare nel contesto non formale e con una maggiore attenzione alle persone di origine immigrata. La contestualizzazione avviene nella regione della Catalogna in Spagna, e approfondisce le diverse modalità e i principali organismi che forniscono percorsi e corsi di educazione non formale. Viene anche approfondita la visione dei centri di educazione per gli adulti e degli insegnanti della provincia di Lleida, sulla

base dei risultati di un progetto sull'immigrazione e sull'educazione degli adulti e delle dinamiche di integrazione ed esclusione, finanziato dal Centro di cooperazione dell'Università di Lleida e poi, sulla base dei primi risultati, anche dalla Fondazione La Caixa, al fine di migliorare le competenze dei genitori e la padronanza della lingua catalana delle famiglie immigrate. Su tale linea, vengono riportati anche due esempi pratici di esperienze di alfabetizzazione.

Nel capitolo "Lifelong learning e sviluppo sostenibile. Il ruolo del riconoscimento e della validazione delle competenze strategiche acquisite nei contesti di apprendimento non formali e informali", Paolo Di Rienzo analizza il ruolo della formazione rispetto alla necessità di favorire uno sviluppo sostenibile, dichiarato anche nell'Agenda 2030, adottata dalle Nazioni Unite. Vengono riportati i risultati di una ricerca relativa all'attività di formazione condotta nell'ambito del Forum Nazionale del Terzo Settore (FNTS) e dei Centri di servizio del Volontariato (CSVnet) sulla validazione delle competenze strategiche. L'attenzione si concentra non solo sulla ricostruzione delle attività, ma anche sulle rilevazioni statistiche e sull'analisi qualitativa del quadro complessivo delle competenze strategiche che hanno sviluppato la formazione sulle procedure di riconoscimento e di validazione delle stesse.

La terza parte "*Educazione permanente oggi: processi, problemi e sviluppi*" apre con il contributo di Maria Grazia Riva: "Per non dimenticare il life-deep learning nell'educazione: la dimensione soggettiva, emotiva, relazionale dell'apprendimento nei processi e nei contesti educativi e formativi". In questo capitolo, viene approfondito il tema del lifelong learning e del lifewide learning ponendo l'accento sul ruolo del lifedeep learning, tipologia di apprendimento che coinvolge tutte le dimensioni del soggetto, dei gruppi e delle comunità. Si fa riferimento all'apprendimento soggettivo, emotivo, relazionale che tocca le corde profonde, autobiografiche, le storie di vita e formazione di tutti noi, mediante i processi esperienziali complessi e globali.

Giuditta Alessandrini, nel capitolo "Come rileggere l'adult education verso il 2030?", focalizza le sue riflessioni sulle tematiche della pedagogia del lavoro e sulla diffusione nel nostro paese degli approcci legati al tema del capability approach, nel contesto delle problematiche educative e formative, e in coerenza con gli scenari dell'Agenda 2030. Compie poi una rilettura dell'adult education, osservandone la fragilità educativa, il gap di crescita che si allarga e la troppo poca formazione professionale per gli adulti.

Un altro spaccato della Spagna emerge dal contributo di María-Teresa del-Olmo-Ibáñez, "Due esigenze dell'apprendimento permanente in Spagna: l'apprendimento delle lingue e le TIC", nel quale si intende dimostrare l'alto grado di consapevolezza che esiste in Spagna riguardo agli aspetti dell'apprendimento delle lingue e dell'acquisizione di competenze tecnologiche. Le fonti di analisi considerate comprendono sia le istituzioni responsabili della gestione della formazione sia i vari agenti sociali decisivi per l'evoluzione del mercato del lavoro e culturale. Nella prima parte viene riportata la descrizione della legislazione vigente; poi, viene prospettata l'attività dell'Associazione statale dei programmi

universitari per gli anziani, AEPUM; in terzo luogo, vengono analizzate le carenze formative attuali e vengono indicate prospettive future che possono essere realizzate soprattutto da parte delle associazioni di agenti sociali.

Nel capitolo "Lifelong Learning e nuove tecnologie: sviluppo di un e.Portfolio per l'auto-orientamento di futuri educatori", Concetta La Rocca propone lo sviluppo dell'ePortofolio, strumento ritenuto efficace per favorire la visione prospettica di un soggetto in formazione, inserendolo in una dimensione riflessiva insieme diacronica e sincronica. In ambito educativo è uno strumento reputato particolarmente utile, in quanto i docenti possono utilizzare il dP per osservare e valutare la progressiva acquisizione documentata delle competenze raggiunte dai propri studenti e possono far riferimento ad esso come un'idea regolativa per la progettazione degli interventi didattici e dei curricoli formativi. Viene riportato lo studio, le procedure e gli esiti dell'esperienza di costruzione di un eP ad opera di studenti del DSF dell'Università Roma Tre, nell'a.a. 2017-18.

Nel capitolo finale, "Formazione delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per l'orientamento formativo e la gestione delle dinamiche conflittuali", Valeria Biasi espone la necessità di una formazione delle competenze trasversali del docente per fronteggiare il deficit di orientamento formativo e il ruolo delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per una gestione efficace delle dinamiche conflittuali in ambito educativo. Oltre a variabili di tipo socio-economico viene attualmente indagato, nella letteratura di settore, il ruolo di variabili come l'autoregolamentazione della conoscenza la quale risulta influenzare positivamente il rendimento scolastico e le prestazioni accademiche degli studenti e rappresenta un fattore protettivo nel prevenire il fenomeno del drop-out universitario.

Gabriella Aleandri

Lifelong, lifewide e lifedeep learning. Analisi e prospettive pedagogiche

1. Analisi del contesto

Il lifelong and lifewide learning and education sono diventati di importanza cruciale per il benessere sia delle persone sia delle società contemporanee, a partire dalla primissima infanzia a scuola, durante l'età adulta nelle università e nei luoghi di lavoro e fino alla vecchiaia.

L'Unione Europea, l'OCSE e l'UNESCO hanno ampiamente riconosciuto che la prospettiva del lifelong learning per tutti rappresenti uno dei principali obiettivi per uno sviluppo intelligente, sostenibile e inclusivo sia per la crescita economica sia per la coesione sociale.

Nell'ultimo decennio, inoltre, la crisi economica ha influenzato innanzitutto il mercato del lavoro caratterizzandolo ancora di più da complessità, precarietà e difficoltà di ingresso, soprattutto per i giovani.

L'aumento della disoccupazione non è l'unica problematica, ma si associa alle difficoltà per le aziende o imprese europee a trovare tra i candidati profili idonei.

Con specifico riferimento ai contesti organizzativi, inoltre, il fine della formazione sembra non risiedere più soltanto nei processi di insegnamento/apprendimento di nozioni, abilità, procedure, comportamenti legati ai luoghi e alle pratiche di lavoro, quanto nelle opportunità, offerte ai diversi attori che agiscono in tali contesti, di interrogarsi e di ragionare sui problemi con cui quotidianamente si incontrano, sollecitando in loro l'esercizio delle capacità di autonomia, iniziativa, problem solving (Aleandri, 2003), e anche la riflessione e la dotazione di senso.

«La riflessione sugli aspetti problematici delle pratiche professionali e degli scambi relazionali propri della vita lavorativa/organizzativa, nonché sui processi di cambiamento che investono il mondo produttivo, si sta cominciando a dirigere verso la promozione di apprendimenti, saperi, sensibilità che travalicano i confini dell'ambito lavorativo e che incidono in misura apprezzabile sulla promozione culturale e sociale delle persone, lungo l'intero corso della vita. Tutto ciò concorre a rendere effettivamente fruibili, anche da parte dei soggetti con bassa scolarità, i diritti di cittadinanza» (Angori, 2012), anche se, dai dati disponibili (e che analizzeremo più avanti), le persone con competenze meno elevate partecipano in misura molto minore alla formazione rispetto alle persone con competenze più elevate.

Per ampliare l'orizzonte, la prospettiva, anzi la cultura del "lifelong learning" o, in italiano, "cultura dell'educazione permanente", si stanno mobilitando politiche e iniziative in maniera progressiva, a livello internazionale e nazionale, ma c'è ancora molto da fare.

Tale prospettiva è volta a sollecitare e diffondere un'impostazione di pratica "sociale" (socializzante) e di comportamento individuale, da intendersi soprattutto come "stile di vita", filosofia di vita, cultura condivisa e interiorizzata volte ad una migliore qualità della vita e al benessere ultimo sia delle persone sia delle società. Si tratta di un'educazione permanente e flessibile, che possa affrontare in maniera adeguati i sempre nuovi o diversi bisogni (Aleandri, 2003).

Fin dalla V conferenza mondiale sull'educazione degli adulti organizzata dall'UNESCO ad Amburgo nel 1997, il paradigma dell'educazione permanente si è declinato negli obiettivi volti a sviluppare negli adulti autonomia di pensiero e di comportamento e di maturare il loro senso di responsabilità in modo che essi possano decidere consapevolmente del proprio futuro e affrontarne le sfide con successo. I paesi che vi hanno partecipato hanno assunto l'impegno a adottare le misure necessarie al perseguimento di tali obiettivi, grazie anche alla collaborazione creativa e volontaria dei cittadini disposti a cooperare (UNESCO, 1997). Si apre così la strada anche nuovi metodi educativi e formativi.

Poco tempo dopo, con il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* elaborato dalla Commissione delle Comunità Europee (2000) a seguito del Consiglio Europeo tenutosi a Lisbona pochi mesi prima, assistiamo ad un altro passaggio importante: l'Europa riconosce di essere entrata nell'era della conoscenza (*knowledge era*), con ricadute a livello culturale, economico e sociale. Le conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona riconoscono che il "buon esito della transizione ad un'economia e una società basate sulla conoscenza deve essere accompagnato da un orientamento verso l'istruzione e la formazione permanente". Le conclusioni del Consiglio europeo di Feira, sempre nel 2000, invitano "gli Stati membri, il Consiglio e la Commissione [...] ciascuno nelle rispettive aree di competenza, ad individuare strategie coerenti e misure pratiche al fine di favorire la formazione permanente per tutti". La prospettiva dell'educazione permanente diviene, quindi, principio informatore imprescindibile.

Viene individuato quale obiettivo generale del lifelong learning quello di contribuire allo sviluppo della Comunità, quale società avanzata basata sulla conoscenza, "con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future" (Consiglio Europeo, *Strategia di Lisbona*, 2000). In seguito alla presa di coscienza degli enormi effetti della globalizzazione, delle sfide derivanti dalla nuova economia basata sulla conoscenza e dai rapidi ritmi dei mutamenti, la Strategia propone di promuovere, all'interno della Comunità, gli scambi, la coope-

razione e la mobilità tra i sistemi d'istruzione e formazione in modo che essi diventino un punto di riferimento di qualità a livello mondiale. Nel momento in cui sto scrivendo questo capitolo, sono passati quasi venti anni da allora, ma tali obiettivi sono a tutt'oggi lontani dal considerarsi raggiunti.

La definizione di learning society (società che apprende), in realtà, era stata divulgata da Hutchins fin dal 1968 e da Husén fin dagli anni Settanta (1974, in Italia 1976), affiancandosi a quella di knowledge economy o knowledge society, società della conoscenza (Aleandri, 2011).

Le definizioni di "società che apprende" e di "società della conoscenza" rappresentano e sottintendono una filosofia educativa che riconosce all'istruzione, alla formazione e all'educazione le funzioni chiave per lo sviluppo economico di una nazione, aggiungendo, inoltre, che i processi educativi possono realizzarsi in ogni attività, anche al di fuori delle normali istituzioni educative, aprendo così la strada al concetto di lifewide learning, che riprenderemo più avanti.

Pertanto, le persone hanno bisogno di imparare ad ascoltare, comunicare, adattarsi alle varie esigenze, saper reagire a insuccessi e ostacoli che la vita pone, richiedendo, soprattutto, una forte fiducia in se stessi e nei propri mezzi, una altrettanto forte motivazione, relazioni interpersonali autentiche e significative, capacità di lavorare in team, capacità organizzative, desiderio di sviluppo, efficacia sia individuale sia di gruppo, desiderio di apportare il proprio contributo alle pratiche lavorative, alla comunità, alla società.

2. Problematiche pedagogiche e educative

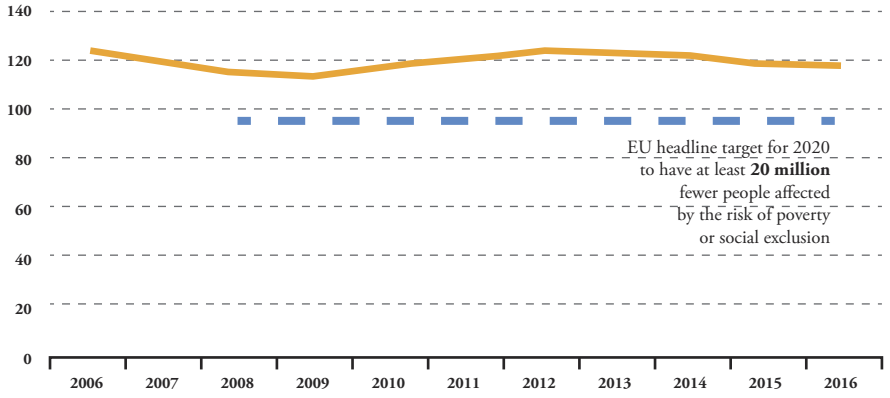
Per quanto riguarda alcune delle principali problematiche attuali, iniziando dal versante lavorativo, Eurofound (Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro) rileva che nel 2017 meno del 60% dei lavoratori in Europa (65% in Italia) dichiara di avere le competenze in linea con il proprio lavoro, mentre il 15% richiede maggiore formazione, e l'Italia in percentuale maggiore rispetto alla media europea (Cedefop-European Centre for the Development of Vocational Training, 2017).

Le povertà

Un'altra problematica, non soltanto economica, ma anche sociale e educativa, è quella relativa alla povertà, sia assoluta sia relativa, con particolare riguardo alla povertà educativa.

I dati EUROSTAT, riferiti al 2016, rilevano che 117,5 milioni di persone sono a rischio di povertà o esclusione sociale, che rappresentano il 23, 4% della popolazione europea (vedi fig. 1).

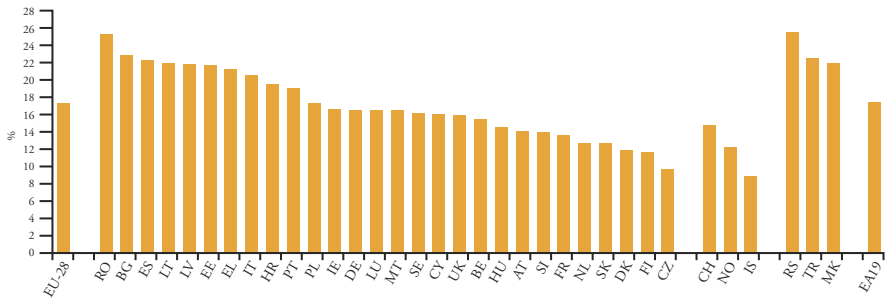
Fig. 1 – Persone in UE a rischio povertà o esclusione sociale



Note: the overal EU target is to lift at least 20 million people out of the risk of poverty and exclusion by 2020 compared with a baseline that was set in 2008.2006-2009: EU-27. 2006 and 2016: estimates.
Source: Eurostat (online data code: ilc_peps01)

Nel grafico relativo alle percentuali di rischio povertà dei vari paesi dell'Unione Europea, possiamo osservare che tra i paesi che si collocano al di sopra della media europea ci siano anche Spagna e Italia, dato che ci deve far riflettere (vedi fig. 2).

Fig. 2 – Tassi di rischio povertà, 2016

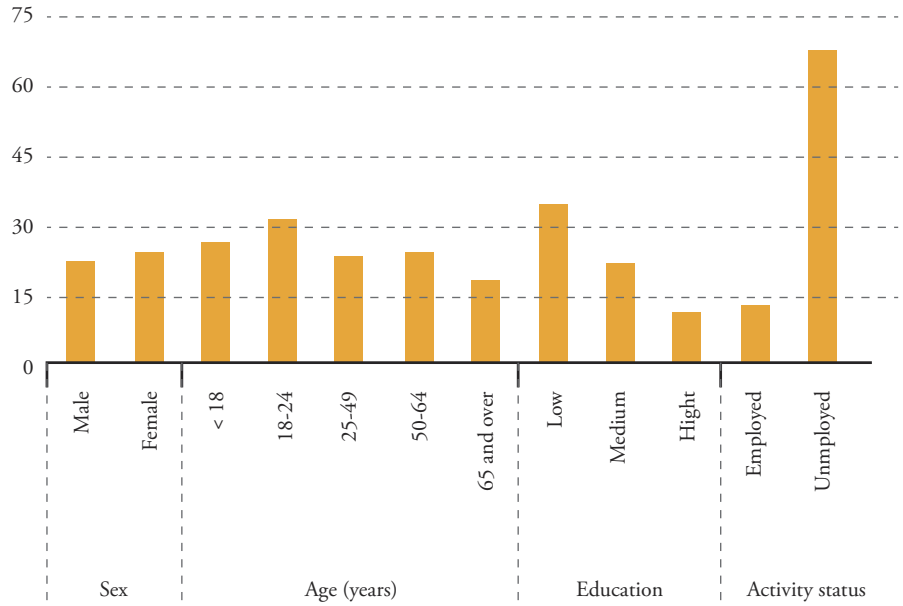


Fonte: EUROSTAT.

Dal grafico seguente (fig. 3), possiamo notare come nei Paesi dell'Unione Europea, in media, le donne sono più a rischio povertà o esclusione sociale rispetto agli uomini; in Italia era così nel 2016, mentre nel 2017 le percentuali sono state maggiori per gli uomini (8,8% rispetto a 8% per le donne). I giovani fino a 24 anni, ma anche le persone adulte tra i 50-64 anni sono maggiormente

a rischio, mentre (forse inaspettatamente) le persone oltre i 65 anni sono la fascia a minor rischio; in Italia, invece, le percentuali decrescono con l'avanzare delle età. Per quanto concerne l'educazione, questo risulta essere un fattore molto importante, in quanto, come possiamo osservare, il rischio povertà è altissimo per coloro che hanno bassi livelli di istruzione e si va man mano riducendo con l'alzarsi del livello dei titoli di studio conseguiti. Infine, come è ovvio, i disoccupati raggiungono una percentuale di rischio di gran lunga maggiore rispetto a chi ha un lavoro.

Fig. 3 – Persone in UE a rischio povertà o esclusione sociale per caratteristiche socio-economiche



Note: analysis by education and activity status refers to the adult population aged 18 years and over.
Estimates.
Source: Eurostat (online data code: ilc_peps01, ilc_peps02 and ilc_peps04)

Secondo i dati ISTAT relativi all'Italia (tab. 1), nel 2017 si stimano in povertà assoluta 1 milione e 778 mila famiglie residenti, in cui vivono 5 milioni e 58 mila individui; rispetto al 2016 la povertà assoluta è cresciuta in termini sia di famiglie sia di individui, che erano di 1 milione e 619mila (6,3%) per quanto concerne le famiglie residenti in condizione, che corrispondevano a 4 milioni e 742mila persone (7,9 %).

Tab. 1. Indicatori di povertà assoluta per ripartizione geografica. Anni 2016-2017, stime in migliaia di unità e valori percentuali (DATI ISTAT)

	Nord		Centro		Mezzogiorno		Italia	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
Migliaia di unità								
Famiglie povere	609	661	311	271	699	845	1.619	1.778
famiglie residenti	12.306	12.338	5.299	5.315	8.192	8.212	25.797	25.865
Persone povere	1.832	1.928	871	771	2.038	2.359	4.742	5.058
Persone residenti	27.562	27.538	12.001	11.995	20.763	20.688	60.326	60.220
Composizione percentuale								
Famiglie povere	37,6	37,2	19,2	15,3	43,2	47,5	100,0	100,0
Famiglie residenti	47,7	47,7	20,5	20,5	31,8	31,7	100,0	100,0
Persone povere	38,6	38,1	18,4	15,2	43,0	46,6	100,0	100,0
Persone residenti	45,7	45,7	19,9	19,9	34,4	34,4	100,0	100,0
Incidenza della povertà (%)								
Famiglie	5,0	5,4	5,9	5,1	8,5	10,3	6,3	6,9
Persone	6,7	7,0	7,3	6,4	9,8	11,4	7,9	8,4
Intensità della povertà (%)								
Famiglie	21,8	20,1	18,6	18,3	20,5	22,7	20,7	20,9

(a) Per le variazioni statisticamente significative (ovvero diverse da zero) tra il 2016 e il 2017 si veda il Prospetto 18.

Fonte: ISTAT.

Anche la povertà relativa (vedi tab. 2), che è correlata agli standard di vita di una determinata comunità e che comprende vari bisogni oltre a quelli della mera sopravvivenza, tra i quali un posto di rilievo assumono i bisogni educativi, è aumentata rispetto ai dati del 2016. Nel 2017 sono 3 milioni 171 mila famiglie residenti (12,3%, contro 10,6% nel 2016), e 9 milioni 368 mila individui (15,6% contro 14,0% dell'anno precedente) in condizione di povertà relativa.

Tab. 2 - Indicatori di povertà relativa per ripartizione geografica. Anni 2016-2017, stime in migliaia di unità e valori percentuali

	Nord		Centro		Mezzogiorno		Italia	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
Migliaia di unità								
Famiglie povere	701	726	415	417	1.618	2.028	2.734	3.171
Famiglie residenti	12.306	12.339	5.299	5.315	8.192	8.212	25.797	25.865
Persone povere	2.303	2.263	1.280	1.263	4.882	5.842	8.465	9.368
Persone residenti	27.562	27.538	12.001	11.995	20.763	20.688	60.326	60.220
Composizione percentuale								
Famiglie povere	25,6	22,9	15,2	13,2	59,2	64,0	100,0	100,0
Famiglie residenti	47,7	47,7	20,5	20,5	31,8	31,7	100,0	100,0
Persone povere	27,2	24,2	15,1	13,5	57,7	62,4	100,0	100,0
Persone residenti	45,7	45,7	19,9	19,9	34,4	34,4	100,0	100,0
Incidenza della povertà (%)								
Famiglie	5,7	5,9	7,8	7,9	19,7	24,7	10,6	12,3
Persone	8,4	8,2	10,7	10,5	23,5	28,2	14,0	15,6
Intensità della povertà (%)								
Famiglie	24,7	22,9	23,7	22,6	24,3	24,8	24,3	24,1

Fonte: ISTAT.

Nella comunità scientifica non vi è ancora una definizione univoca e condivisa in merito alla povertà educativa, ma sicuramente sta progressivamente aumentando la sensibilità e la percezione dell'importanza di tale problema, a livello educativo, sociale e culturale.

Da non tralasciare è il lavoro effettuato da Save the Children, sia per quanto riguarda l'elaborazione di una proposta di definizione di povertà educativa, ispirata alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989) e alle teorie sulle social capabilities di Sen e Nussbaum, che viene intesa come "la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni" (Save the Children, 2014), sia per quanto riguarda la creazione di un Indice di Povertà Educativa (IPE).

Nella tabella 3 possiamo vedere la classifica redatta nel 2018 delle regioni italiane rispetto all'indice di povertà educativa.

Tab. 3 . Indice di povertà educativa: la classifica delle regioni italiane

Regioni	Punteggio indice	Classifica
Campania	127,8	1
Sicilia	124,4	2
Calabria	119,0	3
Puglia	118,2	4
Molise	114,5	5
Abruzzo	108,1	6
Basilicata	104,3	7
Marche	102,0	8
Sardegna	100,4	9
Umbria	97,7	10
Veneto	95,6	11
Lazio	94,9	12
Toscana	94,9	13
Liguria	94,4	14
Emilia Romagna	92,5	15
Piemonte	92,1	16
Lombardia	90,2	17
Friuli-Venezia Giulia	87,8	18

Fonte: Save the Children, 2018.

Nell'ottica di raccogliere dati ancora più in merito, la legge di bilancio 2018 (l. 205/2017), all'art. 1 (comma 230), ha attribuito all'ISTAT il compito di costruire parametri e indicatori misurabili al fine dell'individuazione di "zone di intervento prioritario per la realizzazione di specifici interventi educativi urgenti per il contrasto della povertà educativa minorile sul territorio nazionale".

Abbandono precoce da istruzione e formazione

Un'altra problematica, correlata anche agli aspetti multidimensionali della povertà, riguarda l'abbandono precoce da istruzione e formazione.

Il problema del drop-out rientra tra gli obiettivi della strategia Europa 2020, che ne prevede la diminuzione in tutti i paesi europei dal 15% a meno del 10%.

La figura 4 mostra i dati sull'abbandono precoce da istruzione e formazione nei diversi Paesi dell'Unione Europea, per quanto concerne le percentuali di persone in età 18-24 anni con al massimo il livello di istruzione secondaria di primo grado e non in ulteriori percorsi educativi o formativi, facendo un confronto tra l'anno 2008 e l'anno 2015.

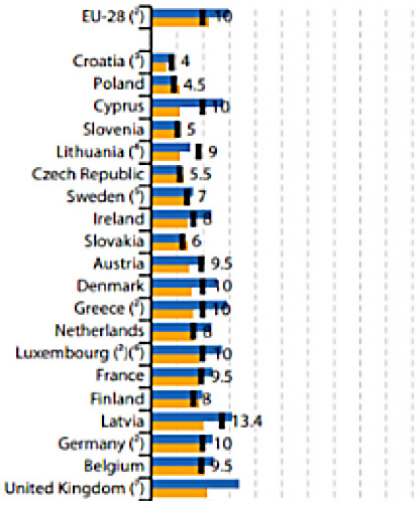
La media europea relativa all'anno 2008 si attestava intorno al 15% (in blu), quella relativa al 2015 (in giallo) è scesa a poco più del 10% (ricordiamo che obiettivo della strategia EU-2020 è di ridurre il tasso di abbandono scolastico al di sotto del 10%) obiettivo evidenziato con l'asta nera.

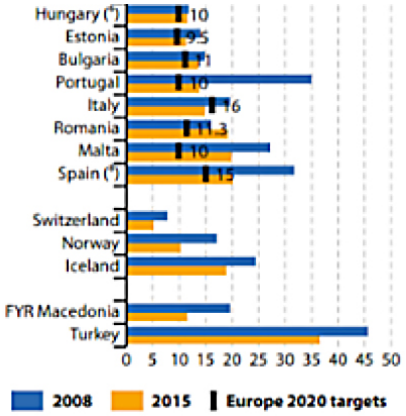
In Italia, nel 2008 la percentuale di abbandoni precoci si attestava poco al di sotto del 20%, mentre nel 2015 era scesa intorno al 15% (nel 2016 è scesa ancora, al 13,8%, mentre nel 2017 è rimasta pressoché invariata), percentuale superiore all'obiettivo medio europeo ma inferiore a quello specifico per l'Italia (16%).

Per quanto concerne la Spagna, nel 2008 la percentuale era molto alta (oltre il 30%), mentre nel 2015 è scesa al 20%, ma l'obiettivo specifico per il Paese, da raggiungere entro il 2020, è stato fissato al 15%.

Quart'ultima troviamo a sorpresa l'Islanda, seguita dalla Spagna, penultima Malta e ultima la Turchia, che nel 2015 presenta ancora una percentuale di oltre il 35%.

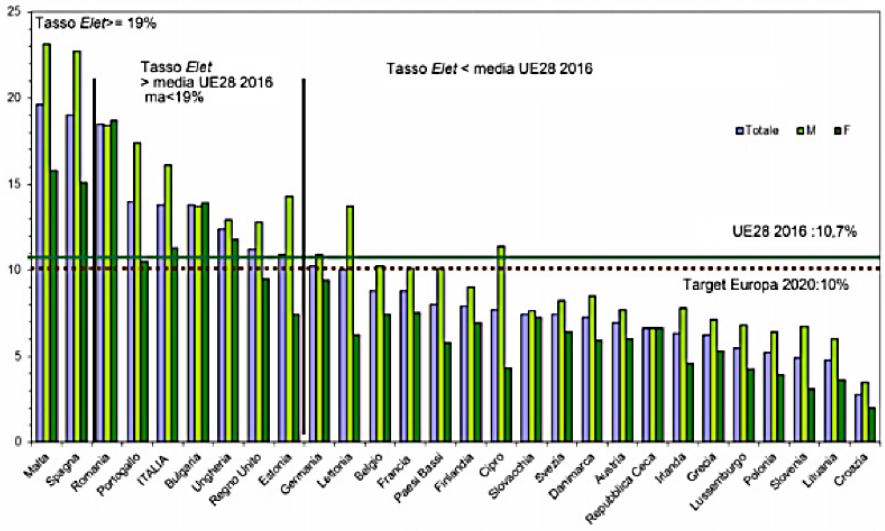
Fig. 4 – Abbandono precoce da istruzione e formazione (Dati OCSE 2008, 2015)





I Paesi con la minore dispersione scolastica sono, invece, Croazia (solo il 2,8%), Lituania (4,9%) e Slovenia (5,2%). Nella figura 5 possiamo osservare ancora meglio la graduatoria, anche se nel grafico è assente la Turchia.

Fig. 5 – Abbandoni precoci da istruzione e formazione – ELET: Paesi UE (%)



Fonte: Eurostat

Per quanto concerne il drop-out, quindi, in Italia, gli obiettivi specifici prefissati nella strategia EU 2020, ovvero di abbassare la percentuale dal 17,8% al 16%, sono stati raggiunti, attraverso una maggiore attenzione al miglioramento della qualità dell'insegnamento, dei processi di apprendimento e dell'orientamento. Tuttavia, siamo ancora lontani dal raggiungere l'obiettivo generale europeo (10%). Inoltre, negli ultimi anni, il trend di diminuzione riscontrato fino al 2015 sembra essersi fermato e su questo arresto occorre riflettere attentamente su quali possano esserne la cause e quali le possibili soluzioni, tra cui proporrei una maggiore capillarizzazione degli interventi per intercettare e sensibilizzare direttamente i giovani nelle fasce più deboli e a rischio.

3. L'istruzione terziaria

Per quanto concerne l'università, ad ogni buon conto, possiamo riscontrare che si trovi davanti a una domanda di formazione, sia in termini quantitativi sia in termini qualitativi sia in termini di processo, del tutto diversa da quella di non molto tempo fa. L'università viene legittimata a far fronte, in uno scenario di mutamenti sociali e da trasformazioni produttive, all'esigenza di porre al centro dell'attenzione il valore dei saperi e delle competenze (hard e soft skills) all'interno dei contesti organizzativi e sociali. Si tratta di risorse preziose che necessitano di sviluppo, di continua implementazione (Alberici, Catarsi, Colapietro, Loiodice, 2007), non soltanto per rispondere alle esigenze e problemi che si presentano man mano, ma anche per essere in grado di anticipare gli effetti del cambiamento.

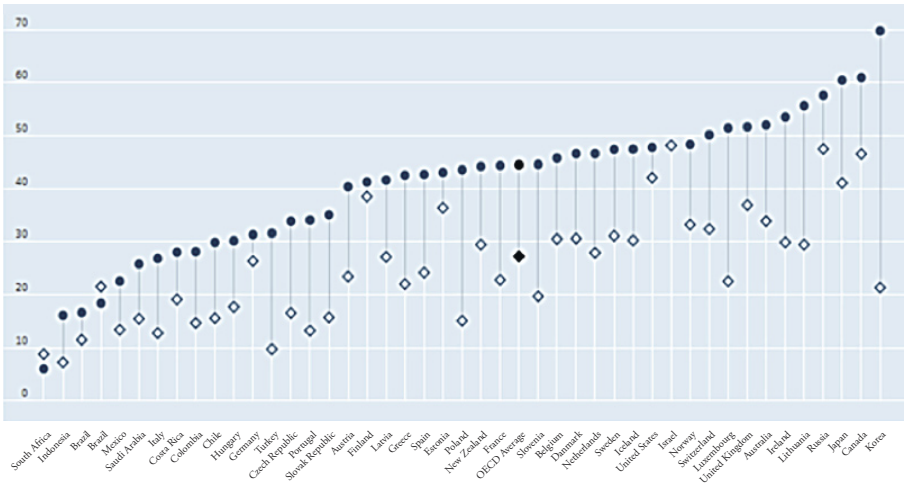
Pertanto, le prospettive educative e formative delle persone e delle società sono aumentate e cambiate notevolmente negli ultimi decenni, spostando il fulcro sulla persona/e, nella sua/loro globalità e integralità, nella specificità e eterogeneità di interessi, vocazioni, curiosità, bisogni educativi, sociali, economici, politici, culturali, da perseguire l'intero corso della vita.

Negli ultimi decenni, quindi, seppur in maniera molto eterogenea, si è assistito a una crescita nel conseguimento di titoli di studio oltre l'obbligatorietà sancita per legge. *In primis,* la presenza di studenti adulti all'università è sempre più fenomeno strutturale nel mondo e, sebbene in misura non ancora soddisfacente e altalenante, anche in Italia.

Per quanto concerne il conseguimento di un titolo di studio terziario, infatti, i dati OCSE del 2017 (come possiamo vedere dalla fig. 6) rilevano una percentuale, per l'Italia, del 26,8% di studenti in età 25-34 anni, e del 12,8% di studenti in età 55-64 anni, a fronte di una percentuale media dei paesi OCSE del 44,5% di studenti in età 25-34 anni, e del 27,2% di studenti in età 55-64 anni.

La Spagna si avvicina alla media OCSE per quel che concerne il conseguimento di un titolo di studio terziario di adulti in età 25-34 anni: 42,6%, mentre per le età 55-64 anni la percentuale è del 24,2%, sempre inferiore alla media OCSE ma maggiore dell'Italia.

Fig. 6 – Popolazione con istruzione terziaria (Dati OCSE 2017)



• 25-34 year-olds
◊ 55-64 year-olds

La tabella 4 evidenzia le percentuali di conseguimento dei titoli di studio in età 25-34 anni, suddivisi per genere, dell'ultimo decennio, mettendo a confronto i dati relativi al 2007 e al 2017: tra i 25-34enni, per quanto riguarda l'Italia, il 15% degli uomini aveva conseguito nel 2007 un titolo terziario, nel 2017 il 20%; per quanto concerne le donne, nel 2007 il 23% aveva conseguito un titolo terziario, nel 2017 il 33%.

In Spagna, nel 2007 il 35% e nel 2017 il 36% di uomini; il 45% nel 2007 e il 49% nel 2017 erano donne, con una media in gran parte superiore a quella OCSE.

La media OCSE era per gli uomini il 30% nel 2007 e il 38% nel 2017; per le donne il 38% nel 2007 e il 50% nel 2017.

La media EU su 22 paesi era per gli uomini il 27% nel 2007 e il 35% nel 2017; per le donne il 36% nel 2007 e il 48% nel 2017.

In tutti questi dati, emerge chiaramente che le donne conseguono un titolo terziario in percentuale maggiore rispetto agli uomini.

Prendiamo altresì atto che, purtroppo, ancora una volta, i dati relativi all'Italia sono inferiori alle medie OCSE e UE.

Tab. 4 - Andamento conseguimento titoli di studio di 25-34enni, per genere.
Percentuale di 25-34enni con un livello di istruzione come il più elevato titolo di studio conseguito (Dati OCSE 2007 e 2017)

	Notes	Below upper secondary						Upper secondary or post-secondary non-tertiary						Tertiary					
		Men		Women		Total		Men		Women		Total		Men		Women		Total	
		2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017
		[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]	[11]	[12]	[13]	[14]	[15]	[16]	[17]	[18]
OECD																			
Australia		20 b	12	17 b	9	19 b	11	45 b	43	36 b	32	41 b	37	35 b	45	46 b	59	41 b	52
Austria		11	12	16	11	14	11	59	52	52	45	55	48	30	36	32	44	31	40
Belgium		20 b	18	17 b	15	18 b	17	45 b	42	36 b	33	40 b	38	36 b	40	47 b	61	41 b	46
Canada		10	8	7	5	9	7	42	40	30	26	36	33	48	52	63	70	56	61
Chile	1	m	17	m	16	m	17	m	55	m	52	m	53	m	28	m	31	m	30
Czech Republic		5 b	6	6 b	6	6 b	6	81 b	67	77 b	53	79 b	60	14 b	27	17 b	40	15 b	34
Denmark		21 b	21	18 b	13	19 b	17	47 b	41	42 b	32	44 b	37	32 b	38	40 b	55	36 b	47
Estonia		18	16	10	9	14	13	56	50	47	38	52	44	26	34	43	53	34	43
Finland		12	11	8	8	10	10	57	55	44	42	51	49	31	33	48	59	39	41
France		18	15	16	13	17	14	45	45	38	38	41	42	37	39	46	49	41	44
Germany		14 b	14	16 b	13	15 b	13	64 b	56	61 b	55	62 b	56	22 b	30	23 b	32	23 b	31
Greece		29 b	17	19 b	12	24 b	14	45 b	48	50 b	38	47 b	43	25 b	35	31 b	50	28 b	42
Hungary		15	14	15	14	15	14	67	62	59	50	63	56	18	25	26	36	22	30
Iceland		31	24	28	15	29	19	40	37	35	29	38	33	29	39	37	57	33	47
Ireland		19 b	10	13 b	6	16 b	8	43 b	41	36 b	36	40 b	38	38 b	49	51 b	58	44 b	53
Israel		17 b	9	12 b	6	15 b	8	48 b	53	40 b	36	44 b	44	35 b	38	48 b	58	42 b	48
Italy		36 b	29	28 b	22	32 b	25	50 b	51	49 b	45	49 b	48	15 b	20	23 b	33	19 b	27
Japan	2	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	50 db	59 d	58 db	62 d	54 db	60 d
Korea		3 b	2	2 b	2	3 b	2	43 b	33	40 b	23	42 b	28	53 b	65	58 b	75	55 b	70
Latvia		25	19	14	10	20	15	55	51	54	36	55	44	19	30	32	54	26	42
Luxembourg		24 b	14	22 b	12	23 b	13	44 b	39	39 b	33	41 b	36	32 b	47	40 b	55	36 b	51
Mexico		65	52	66	52	65	52	19	25	18	26	18	26	17	23	16	23	16	23
Netherlands		19 b	16	16 b	11	17 b	13	47 b	43	45 b	38	46 b	40	34 b	42	39 b	51	37 b	47
New Zealand		23	16	18	14	21	15	m	44	m	38	m	41	m	40	m	48	m	44
Norway		19	21	14	17	17	19	46	37	35	28	40	32	35	42	51	55	43	48
Poland		9 b	7	7 b	4	8 b	5	67 b	59	57 b	42	62 b	51	24 b	34	36 b	54	30 b	44
Portugal		63	38	48	23	56	30	22	37	24	34	23	36	15	26	28	42	21	34
Slovak Republic		6 b	6	6 b	3	6 b	3	78 b	64	74 b	48	77 b	56	15 b	27	20 b	43	17 b	35
Slovenia		9 b	7	6 b	4	8 b	6	71 b	60	53 b	40	62 b	50	20 b	33	40 b	56	30 b	45
Spain		40	39	29	28	35	34	25	24	25	23	25	24	35	36	45	49	40	43
Sweden		10 b	19	8 b	15	9 b	17	56 b	41	46 b	30	51 b	36	34 b	40	46 b	55	40 b	47
Switzerland		9 b	8	12 b	8	10 b	8	52 b	42	57 b	41	55 b	42	39 b	49	31 b	51	35 b	50
Turkey		55 b	42	67 b	47	61 b	44	30 b	27	20 b	21	25 b	24	16 b	31	13 b	32	14 b	32
United Kingdom	3	19 b	13	21 b	12	20 b	12	38 b	38	36 b	34	37 b	36	43 b	50	43 b	54	43 b	52
United States		15	9	11	7	13	8	49	48	44	41	47	44	36	43	45	52	40	48
OECD average		**22**	**17**	**19**	**14**	**20**	**15**	**49**	**46**	**44**	**37**	**47**	**41**	**30**	**38**	**38**	**50**	**34**	**44**
EU22 average		**20**	**16**	**16**	**12**	**18**	**14**	**53**	**48**	**47**	**39**	**50**	**44**	**27**	**35**	**36**	**48**	**32**	**42**
Partners																			
Argentina		m	34	m	25	m	30	m	51	m	53	m	52	m	15	m	22	m	18
Brazil	1	57	41	49	32	53	36	35	45	39	49	37	47	8	14	12	20	10	17
China	4	m	63	m	66	m	64	m	19	m	16	m	18	m	18	m	18	m	18
Colombia		m	33	m	27	m	30	m	42	m	45	m	43	m	24	m	32	m	28
Costa Rica		62	54	56	45	59	50	15	22	16	23	16	22	23	24	28	32	25	28
India	5	m	58	m	70	m	64	m	26	m	18	m	22	m	16	m	12	m	14
Indonesia		64 b	48	67 b	51	66 b	50	29 b	37	24 b	31	26 b	34	8 b	14	9 b	18	8 b	16
Lithuania		17 b	9	12 b	5	14 b	7	50 b	44	43 b	30	47 b	37	33 b	46	45 b	66	39 b	56
Russian Federation	6	m	7	m	5	m	6	m	42	m	31	m	36	m	50	m	65	m	58
Saudi Arabia	7	m	32	m	23	m	31	m	46	m	40	m	43	m	22	m	31	m	26
South Africa		m	21	m	15	m	18	m	73	m	78	m	76	m	5	m	7	m	6
G20 average		**m**	**28**	**m**	**26**	**m**	**27**	**m**	**41**	**m**	**36**	**m**	**39**	**m**	**32**	**m**	**39**	**m**	**35**
OECD average incl. Lithuan		**21**	**17**	**18**	**14**	**20**	**15**	**49**	**46**	**44**	**37**	**47**	**41**	**30**	**38**	**38**	**50**	**34**	**44**
EU23 average incl. Lithuani		**20**	**16**	**16**	**12**	**18**	**14**	**53**	**48**	**47**	**39**	**50**	**44**	**27**	**36**	**37**	**49**	**32**	**42**

Note: In most countries there is a break in the time series, represented by the code "b", as data for 2017 refer to ISCED 2011 while data for 2007 refer to ISCED-97. For Indonesia and Saudi Arabia data refer to ISCED-97. See Definitions and Methodology sections for more information. Data and more breakdowns are available at http://stats.oecd.org/, Education at a Glance Database.

1. Year of reference 2015 instead of 2017.
2. Data for tertiary education include upper secondary or post-secondary non-tertiary programmes (less than 5% of adults are in this group).
3. Data for upper secondary attainment include completion of a sufficient volume and standard of programmes that would be classified individually as completion of intermediate upper secondary programmes (17% of adults aged 25-64 are in this group).
4. Year of reference 2010 instead of 2017.
5. Year of reference 2011 instead of 2007.
6. Year of reference 2016 instead of 2017.
7. Year of reference 2014 instead of 2017.

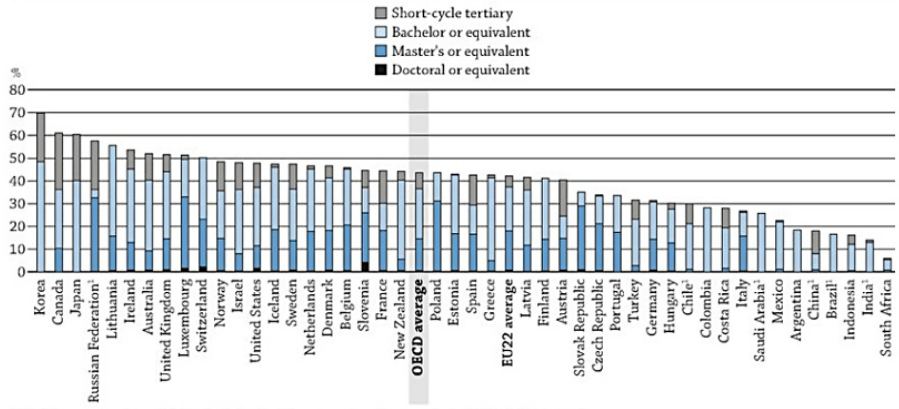
Source: OECD / ILO / UIS (2018). See Source section for more information and Annex 3 for notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Nella figura 7 sono mostrate le percentuali di conseguimento di un titolo di istruzione terziaria da parte di giovani tra i 25 e i 34 anni, suddivisi per livello di istruzione terziaria.

In Italia prevale il conseguimento di un titolo o quinquennale o il cosiddetto 3+2, che fa riflettere sulla poca spendibilità nel mondo del lavoro di molte classi di laurea triennale o, quantomeno, sono ritenute titolo non sufficiente.

In Spagna, invece, prevalgono i cicli brevi.

Fig. 7 – Percentuale di 25-34enni con istruzione terziaria, per livello (2017)



Note: Some categories might be included in other categories. Please refer to Table A1.1 for details.
1. Year of reference differs from 2017. Refer to Table A1.1 for more details.
Countries are ranked in descending order of the percentage of tertiary-educated 25-33 year-olds.
Source: OECD (2018), Education at a Glance Database, http://stats.oecd.org/. See *Source* section for more information and Annex 3 for notes /htpp://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). Statlink https://doi.org/10.1787/888933801677

Numerose sono le riflessioni sollecitate dai vari dati ottenuti, per quel che concerne sia i paesi presi singolarmente sia mettendoli a confronto, prima fra tutte la variabilità delle percentuali di conseguimento di un titolo terziario da parte della popolazione di 25-34 anni, che spaziano dal 70% della Korea, a oltre il 50% della media OCSE, a meno del 30% in Italia, fino a poco più del 5% in Sud Africa. Soprattutto per i Paesi che si collocano al di sotto della media OCSE, pertanto, le politiche educative devono dedicarsi in maniera ancora più specifica agli adulti in formazione, per un aumento nel conseguimento di un titolo di studio di livello terziario, ma anche, a livello più ampio, per proporre offerte formative declinate nella prospettiva dell'educazione permanente.

4. Educazione formale, non formale e informale

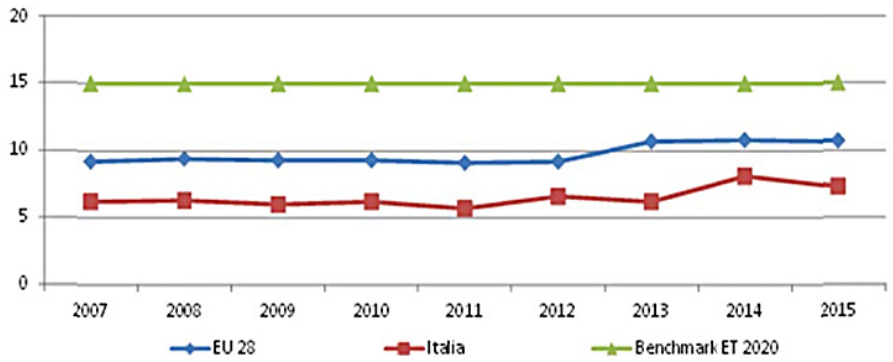
Soprattutto per quanto attiene l'educazione degli adulti nella prospettiva dell'educazione permanente, non possiamo prendere in considerazione, pro-

gettare e valorizzare soltanto l'educazione formale, ma anche quella non formale e informale.

Infatti, oggi si apprende, si educa sempre più in contesti differenti: non solo a scuola o nelle università, ma, ad esempio, oggi anche nella rete web, che sta trasformando il modo di comunicare e di apprendere (Y, Z, I generation), nelle agenzie educative e formative, tramite le relazioni intergenerazionali e interculturali, "dove apprendimento e comunicazione formativa sempre richiedono elevati profili di professionalità, intenzionalità e *humanitas*. Apprendimento e comunicazione formativa sono visti come strumento e bene pubblico, come condizione per una partecipazione effettiva e informata alla vita e alla convivenza sociale e civile, nella pienezza dei diritti umani e delle differenti dimensioni esistenziali "(Dozza, 2012).

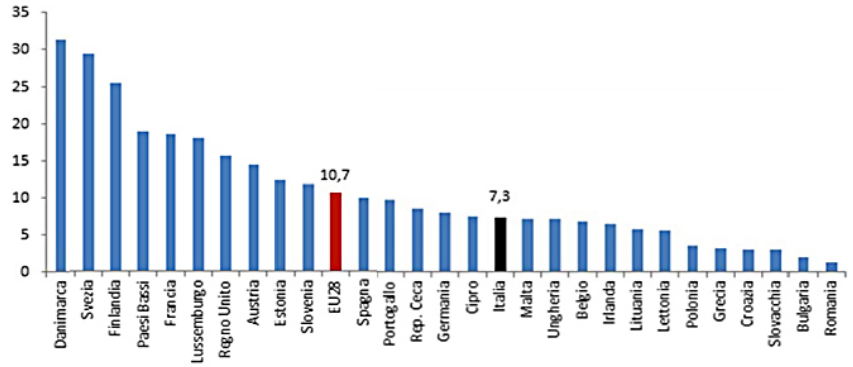
Nella figura 8, possiamo vedere la partecipazione degli adulti italiani a attività di istruzione o formazione: nel 2015 , poco più di 2 milioni e mezzo di adulti in Italia hanno partecipato a attività educative e formative (che corrispondono al 7,3 % della popolazione adulta italiana), al di sotto della media europea e del target ET 2020.

Fig. 8 – Tasso di partecipazione della popolazione di anni alle attività di istruzione e di formazione, 25-64 anni 2007- 2015, UE-28 (val. %)



Nella figura 9 possiamo invece osservare le percentuali di tutti i paesi dell'Unione Europea, in graduatoria dalle percentuali maggiori a quelle minori. L'Italia si colloca al sedicesimo posto nella graduatoria e al di sotto della media europea, mentre la Spagna si trova all'undicesimo posto, avvicinandosi alla media europea.

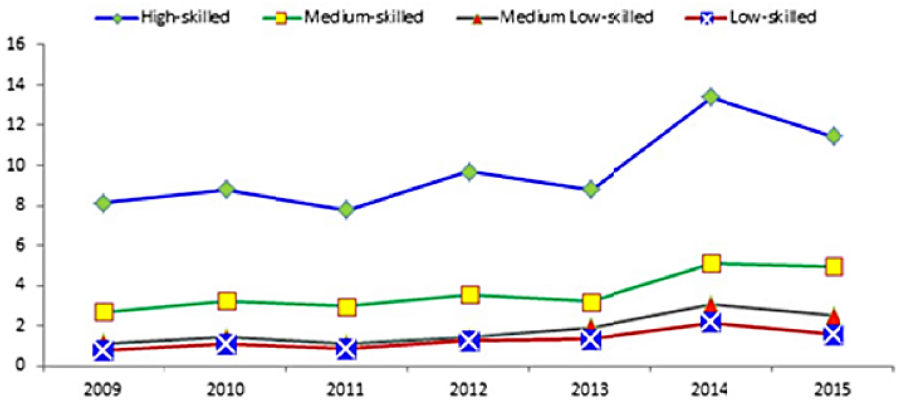
Fig. 9 – Tasso di partecipazione della popolazione di 25-64 anni alle attività di istruzione e di formazione, nei paesi UE, anno 2015 (val. %)



Una parte dell'educazione permanente non formale, quella relativa alla formazione in ambito lavorativo, la cosiddetta formazione continua ("continuing vocational training"), è normata in Italia dall'art. 9 della Legge 236/93 e dall'art. 6 della Legge 53/2000 e sta assistendo a una significativa riflessione e revisione del suo di teorie, tecniche, metodi, forme di intervento, ma il suo andamento è oggi ancora altalenante.

Come possiamo notare dal grafico (fig. 10), la partecipazione dei lavoratori a percorsi di formazione aumenta con il crescere delle competenze acquisite.

Fig. 10 – Tasso di partecipazione formativa dei lavoratori adulti per livello di competenza delle professioni (età 50-64 anni)



Fonte: Elaborazioni EPALE su dati Istat RCFL (Rilevazione continua forze di lavoro)

Paradossalmente, inoltre, anche le imprese che fanno formazione in Italia preferiscono erogarla a chi già possiede elevate competenze e abilità, contribuendo a incrementare ancor più il divario di competenze rispetto a chi ne ha un bagaglio inferiore.

5. Educazione alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e i Social Media

Altra necessità è quella di formare alle nuove tecnologie. Come osserva, tra gli altri, anche The Economist, infatti: *"se la formazione non riesce a stare al passo con la tecnologia, il risultato è la diseguaglianza. Tra chi ha accesso alle innovazioni e chi ne è fuori, tra chi conosce i gusti della società e chi no, tra chi prevede il destino di un mestiere e chi si arrocca in posizioni fuori dal tempo"* (Morning Future, 2017).

Un personale più preparato, infatti, ottimizza i tempi e ha accesso con più facilità a nuovi strumenti tecnologici, con vantaggi per l'azienda e per il sistema. E se la formazione diventa orizzontale, cioè da dipendente a dipendente, migliora anche l'integrazione tra i colleghi (Morning Future, 2017).

Le competenze digitali sono ritenute fondamentali non soltanto per lavorare nella new-economy o e-economy, tra le definizioni utilizzate per indicare l'economia attuale, ma anche per vivere in maniera consapevole e attiva.

A partire dal 2010, la Commissione Europea ha dato avvio all'Agenda digitale, cui ha aderito anche l'Italia, e rientra tra le iniziative della Strategia Europa 2020, con l'obiettivo di "sfruttare tutto il potenziale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per favorire l'innovazione, la crescita economica e il progresso sociale dell'Europa".

L'Agenda digitale europea si articola in sette pilastri:

1. Promuovere l'accesso a Internet veloce e superveloce accessibile e sostenibile per tutti
2. Realizzare anche per il digitale un mercato unico con regole e tutele
3. Accrescere l'interoperabilità tra sistemi, reti, banche dati, applicazioni, dispositivi
4. Aumentare la fiducia negli utenti e la sicurezza nell'uso delle tecnologie digitali
5. Investire in ricerca e sviluppo nell'ambito delle TIC
6. Migliorare l'alfabetizzazione e le competenze digitali di tutti
7. Potenziare l'utilizzo delle tecnologie per migliorare gli stili di vita, la partecipazione, lo sviluppo sostenibile, l'inclusione sociale, ecc.

L'Italia ha realizzato, come previsto dall'UE, l'Agenda digitale italiana che ha posto, tra i primi obiettivi: il sistema pubblico di identità digitale (lo SPID), l'anagrafe unica dei residenti, la fatturazione elettronica. Successivamente, è stata attivata la Strategia italiana per la banda ultralarga e la Strategia per la crescita digitale 2014-2020, che contiene numerosi obiettivi.

Tra questi citiamo il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), elaborato al-

l'interno della legge 107/2015, meglio nota come Buona Scuola. Il piano prevede una serie di azioni volte all'innovazione della scuola italiana e dei processi educativi in ambito digitale. Viene introdotto anche il concetto di sostenibilità in ambito didattico intesa come capacità progettuale attraverso l'utilizzo delle TIC e come sostenibilità concepita come "dimensione di processo".

Dai dati ricavati, dopo una iniziale previsione di ragguardevoli investimenti, negli ultimi anni questi si sono notevolmente ridotti, come possiamo vedere nella tabella 5.

Tab. 5. Stanziamenti per il Piano Nazionale Scuola Digitale

LE RISORSE DEL PNSD

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TOT
Fondi Buona Scuola							
Fondi Buona Scuola - PNSD	90	30	30	30	30	30	240
Fondi Buona Scuola - Formazione		10	10	10	10	10	50
Fondi Buona Scuola - Alternanza (ricadute)		10	10	10	10	10	50
PON "Per la Scuola" FESR 2014-2020							
Cablaggio interno (Wi-fi)	88,5 sul triennio 2015-2017						88,5
Atelier Creativi per le competenze di base	40 sul triennio 2015-2017						40
Laboratori Professionalizzanti in chiave digitale	140 sul triennio 2015-2017						140
Ambienti per la didattica digitale	140 sul triennio 2015-2017						140
Registro elettronico (scuole primarie)	48 sul triennio 2015-2017						48
PON "Per la Scuola" FESR 2014-2020							
Formazione		25	15	15	15	15	85
Competenze		20	20	20	20	20	100
Altri fondi MIUR							
Legge 440/97	3	4	4	4	4	4	23
Piano ICT	15	15	15	15	15	15	90
							1094,5

Nota: Gli stanziamenti erogati durante il Governo Renzi ammontavano a un 1 miliardo e 94 milioni, di cui circa 500 milioni sono stati spesi nel biennio 2016-2018; altri 500 milioni restavano da spendere nel biennio 2018-2020, ma finora ne sono stati stanziati una piccola parte da parte dell'attuale governo.
Fonte: Piano Nazionale Scuola Digitale.

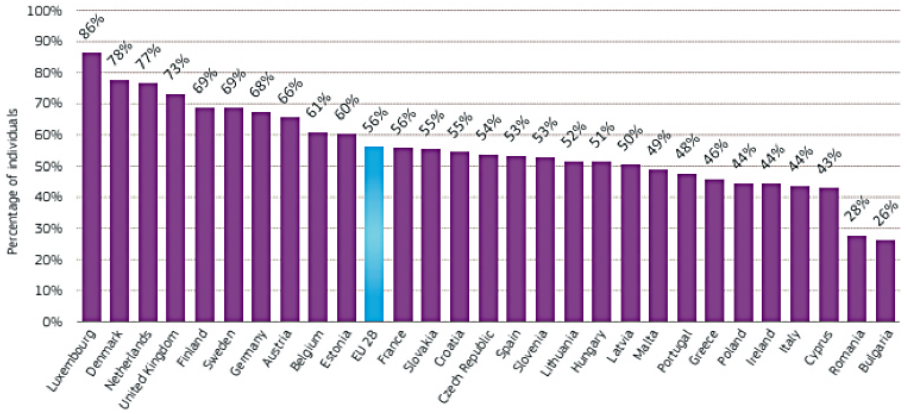
Per raccogliere informazioni puntuali da parte di tutti i plessi scolastici è stato creato l'Osservatorio permanente scuola digitale (precedentemente "Osservatorio tecnologico delle dotazioni multimediali per la didattica" e "Osservatorio scuola digitale"), che sistematicamente redige un report in base alle risposte fornite a un ampio questionario rivolto a tutte le istituzioni scolastiche statali. Sono escluse, attualmente: le scuole paritarie, le scuole dell'infanzia, i CPIA, le sezioni ospedaliere, le sezioni carcerarie. La nota 7004/19 ribadisce che l'Osservatorio per la scuola digitale "rappresenta uno strumento informativo necessario a valutare l'avanzamento didattico, tecnologico e d'innovazione del sistema scolastico e a programmare gli interventi per lo sviluppo della digitalizzazione didattica e amministrativa delle istituzioni scolastiche". Dopo il 2020 sarà opportuno analizzare i dati iniziali, di processo e finali per poter trarre delle riflessioni significative.

Le competenze digitali di base in Europa e in Italia

In Europa, le competenze digitali di base sono distribuite in maniera molto eterogenea, come possiamo vedere nella Figura 11.

I paesi con persone "più tecnologiche" sono il Lussemburgo (86%), la Danimarca (78%) e i Paesi Bassi (77%). La media europea si attesta al 56%, come in Francia. La Spagna si colloca poco al di sotto (53%), mentre l'Italia raggiunge appena la percentuale del 44%, come la Polonia e l'Irlanda. Soltanto Cipro (43%), Romania (28%) e Bulgaria (26%) hanno delle percentuali ulteriormente inferiori e si collocano agli ultimi tre posti della graduatoria europea a 28 paesi.

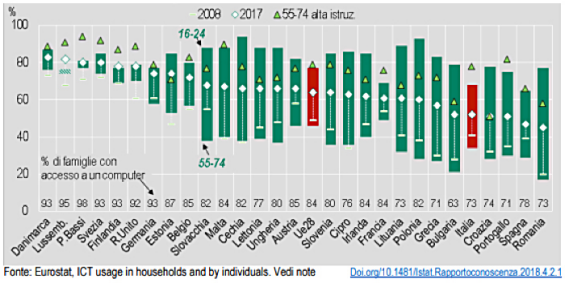
Fig. 11 – Competenze digitali di base in Europa



Fonte: European Commission, 2017.

Nella figura 12 possiamo osservare l'andamento dell'utilizzo giornaliero del computer e il possesso di computer da parte delle famiglie nei paesi dell'Unione europea negli anni 2008 e 2017.

Fig. 12 – Uso quotidiano di computer e famiglie con computer nei paesi Ue, classi d'età 16-74, 16-24 e 55-74). Anni 2017 e 2008 (%)



Tab. 6 - Uso quotidiano del computer nella popolazione 16-74 e nelle classi 16-24 e 55-74, e famiglie con accesso a computer. Anni 2008 e 2017 (incidenza percentuale)

	Popolazione 16-74		Anno 2017 - classi d'età					2017
	2008	2017	55-74	*diff.con 16-24*	55-74 alta istruz.	55-74 bassa istr.	16-24	% fam.con accesso a un computer
Danimarca	73	83	76	*11*	*89*	67	87	93
Lussemb.	68	82	77	*-3*	*91*	47	74	95
P.Bassi	71	80	77	*4*	*94*	61	81	98
Svezia	72	80	74	*11*	*92*	59	85	93
Finlandia	69	78	69	*8*	*87*	51	77	93
R.Unito	61	78	70	*9*	*89*	41	79	92
Germania	61	74	58	*19*	*79*	35	77	93
Estonia	47	74	53	*32*	*71*	19	85	87
Belgio	55	72	57	*23*	*83*	38	80	85
Slovacchia	55	68	38	*50*	*77*	7	88	82
Malta	39	67	40	*48*	*90*	30	88	84
Cechia	37	66	38	*56*	*78*	9	94	82
Lettonia	45	66	39	*49*	*71*	14	88	77
Ungheria	48	66	37	*51*	*72*	8	88	80
Austria	58	66	46	*36*	*77*	15	82	85
Ue28	49	64	46	*31*	*79*	23	77	84
Slovenia	44	64	36	*49*	*79*	9	85	80
Cipro	34	63	36	*50*	*76*	10	86	76
Irlanda	47	62	40	*45*	*71*	18	85	84
Francia	54	61	49	*20*	*76*	31	69	84
Lituania	41	61	32	*57*	*68*	5	89	73
Polonia	38	60	28	*65*	*73*	6	93	82
Grecia	30	57	27	*56*	*72*	8	83	71
Bulgaria	28	52	21	*58*	*59*	3	79	63
Italia	41	52	34	*34*	*78*	16	68	73
Croazia	32	51	28	*50*	*51*	11	78	74
Portogallo	35	51	30	*45*	*82*	17	75	71
Spagna	39	47	29	*36*	*66*	11	65	78
Romania	20	45	17	*60*	*58*	4	77	73

Nota: "alta istruzione" corrisponde ai livelli 5-8 della classificazione ISCED 2011 (istruzione universitaria); "bassa istruzione" ai livelli 0-2 (al più, licenza media inferiore).

6. La formazione professionale

A partire dal 2015, Scott McLeod e Karl Fisch hanno diffuso una visione divenuta molto popolare, prospettando che il 65% delle bambine e dei bambini che iniziano oggi la scuola primaria si ritroveranno probabilmente a svolgere delle professioni che attualmente non esistono. Questo significa che, innanzitutto, il mondo del lavoro sta subendo dei cambiamenti e delle trasformazioni che avvengono sempre più velocemente, richiedendo sempre maggiori e nuove competenze, difficilmente prevedibili in maniera adeguata e puntuale. Pertanto, la scuola ha un compito difficilissimo e complesso nel cercare di progettare quale educazione e formazione realizzare per far sì che le generazioni più giovani possano trovarsi preparate ad affrontare il cambiamento/i.

Il Cedefop, nel 2015, ha effettuato l'indagine "Skills, qualifications and jobs in the EU: the making of a perfect match?" in merito a occupazione e competenze nell'ambito dell'Unione Europea. I risultati confermano una situazione molto dinamica nell'ambito dei metodi e delle modalità lavorative. Emerge, infatti, che "il 43% dei lavoratori dell'UE ha visto cambiare le tecnologie impiegate sul lavoro (macchine, sistemi TIC) negli ultimi cinque anni o dalla loro ultima assunzione; il 47 % ha assistito a cambiamenti riguardo a metodi e pratiche di lavoro (Cedefop, 2019).

Anche nelle previsioni elaborate dal Cedefop negli ultimi anni si fa riferimento alla tendenza verso una richiesta di competenze di livello avanzato, nelle TIC, nel problem solving e nelle capacità di apprendere, per lavori che saranno sempre meno routinari e meno fisici e che richiederanno, invece, nell'ambito del lavoro svolto dagli esseri umani che sarà sempre più intellettuale, anche soft skills quali le competenze comunicative e sociali. Questo vale soprattutto per le professioni al top della scala delle competenze ma, anche, per quelle professioni che richiedono bassi livelli di competenze e non sostituibili dalle macchine e dalla tecnologia (servizi alla persona di vario genere).

Un'implementazione della formazione continua appare, pertanto, fondamentale.

Tuttavia, in Italia, le aziende con meno dipendenti, ovvero la maggior parte del tessuto imprenditoriale italiano, sono quelle che fanno meno formazione, soprattutto a causa del tipo di investimento in termini di costo e tempo che richiede, ma anche per le resistenze a aprirsi al cambiamento.

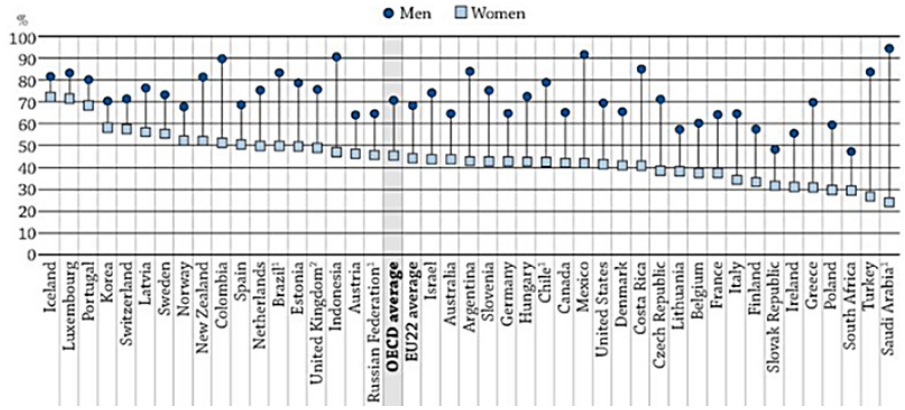
Il cambiamento, per essere incisivo, deve essere prima di tutto culturale, passando attraverso la consapevolezza che la formazione permanente sia imprescindibile per la qualità della vita personale e sociale e che rappresenti, anche, un investimento redditizio. Ma tale processo è ancora da sviluppare e promuovere.

7. Tassi di occupazione e livelli di istruzione

Un altro problema riguarda il tasso di disoccupazione, che in questi anni è aumentato sia a livello internazionale, sia, in maniera ancora più pesante, in

Italia, sebbene questo si vada riducendo per chi ha conseguito un titolo di studio elevato, soprattutto un titolo di studio di livello terziario. Così come, al contrario, la percentuale di coloro che hanno un lavoro è inferiore per chi ha un titolo di studio non elevato e le donne raggiungono in tutti i paesi percentuali inferiori rispetto agli uomini, in misura più o meno rilevante, come possiamo osservare nella figura sottostante (fig. 13).

Fig. 13 – Tassi di occupazione di adulti 25-34enni con un livello di istruzione al di sotto della scuola secondaria di secondo grado, per genere (2017)

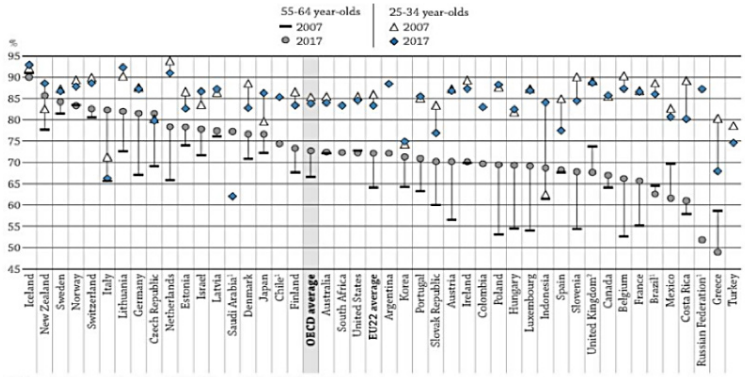


1. Year of reference differs from 2017. Refer to the source table for datails.
2. Data for upper secondary attainment include completion of a sufficient volume and standard of programmes that would be classified individually as completion of intermediate upper secondary programmes (17% of adults aged 25-64 are in this group).
Countries are ranked in descending order of the employment rate of 25-34 year-old women with below upper secondary education.
Source: OECD/ILO (2018). Table A3.2. See *Source* section for more information and Annex 3 for notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
Statlink https://doi.org/10.1787/888933802057

A livello internazionale e anche in Italia, trova più facilmente lavoro chi ha titoli di studi elevati, ovvero si riscontra un aumento di occupati in chi è laureato rispetto a chi ha conseguito un titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado.

In Italia, oltre l'80% di chi possiede un titolo di studio terziario nella fascia 55-64 anni ha un lavoro, percentuale questa volta superiore a quella media dell'OCSE; anche i giovani tra i 25 e i 34 anni con titolo terziario raggiungono una buona percentuale di occupazione, oltre il 70%, rispetto alla media OCSE dell'85%, come possiamo vedere dalla figura 14. Anche la Spagna consegue risultati positivi, soprattutto nei giovani.

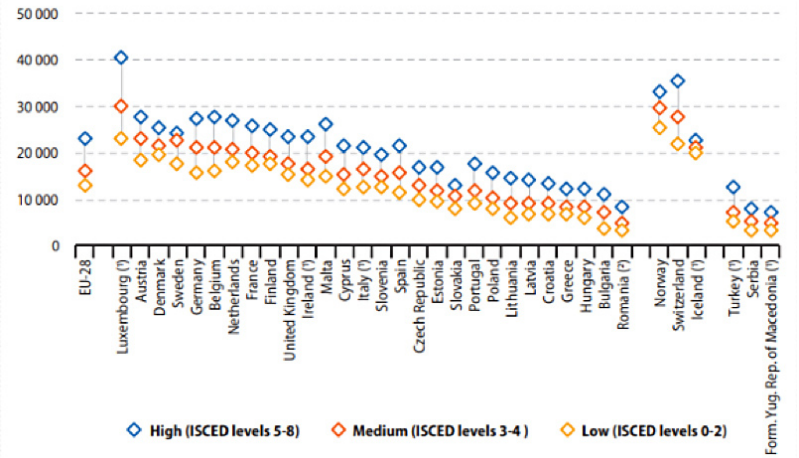
Fig. 14 – Andamento tassi di occupazione di adulti con titolo terziario (2007 e 2017) (25-34 e 55-64 anni)



1. Year of reference differs from 2017. Refer to Table for datails.
2. Data for upper secondary attainment include completion of a sufficient volume and standard of programmes that would be classified individually as completion of intermediate upper secondary programmes (17% of adults aged 25-64 are in this group).
Countries are ranked in descending order of the employment rate of tertiary-educated 55-64 year-olds in 2017.
Source: OECD/ILO (2018). Education at a Glance Database, http://stats.oecd.org/. See *Source* section for more information and Annex 3 for notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La figura 15 mostra i livelli di retribuzione, che sono progressivamente maggiori con il crescere del titolo di studio conseguito. Italia e Spagna sono allineate alla media dell'Unione Europea. I dati sembrano quindi sfatare il luogo comune italiano sulla inutilità di conseguire una laurea.

Fig. 15 – Reddito netto medio equivalente per livello di istruzione, 2016



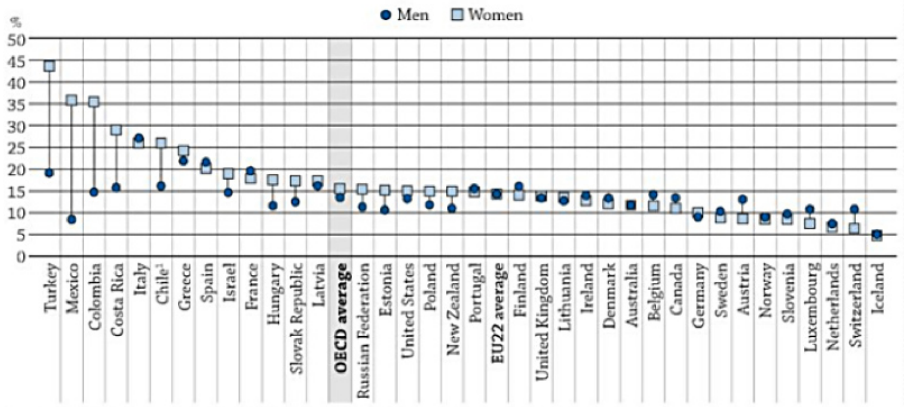
Note: refers, to the population aged 18-64. Ranked on the median equivalised net income for the population aged 18-64.
(1) 2015 - (2) Provisional
Source: Eurostat (online data codes: ilc_di03 and ilc_di08)

8. I NEET

Un altro grave problema da affrontare in Italia, in Spagna e in tutta Europa è il cosiddetto fenomeno dei NEET, ovvero dei giovani tra i 18 e i 24 anni non in percorsi di istruzione né di formazione né impegnati nel mondo del lavoro.

Come possiamo vedere dalla figura 16, la graduatoria negativa elaborata dall'OCSE vede ai primi posti, con maggiore percentuale di NEET, la Turchia (45%), il Messico e la Colombia (entrambi oltre il 35%), in stragrande maggioranza donne.

Fig. 16 – NEET 18-24 anni, suddivisi per genere (2017)



Note: NEET refers to young neither employed nor in education or training.
1. Year of reference differs from 2017. Refer to the Table A2.a for more details.
Countries are ranked in descending order of the total percentage of 18-24 year-old NEET women.
Source: OECD (2018), Education at a Glance Database, tttp://stats.oecd.org/. See Source section for more information and Annex 3 for notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-3n).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933801848.

L'Italia si colloca in maniera preoccupante al quinto posto, con una percentuale superiore al 25%, con una maggioranza leggermente superiore di uomini, in controtendenza, quindi, rispetto ai paesi collocati nelle prime quattro posizioni e alla media OCSE. La media OCSE, che si attesta intorno al 15%, contiene infatti una percentuale leggermente maggiore di donne rispetto agli uomini. La Spagna si attesta all'ottavo posto, con il 20%.
L'Unione europea si è attivata per affrontare il problema, ad esempio promuovendo nei paesi politiche volte a incentivare l'occupabilità dei giovani (Garanzia giovani), oppure con la recente introduzione del Reddito di cittadinanza, sul quale però permangono dubbi in merito alla sua efficacia.
D'altro canto, si stanno sviluppando le azioni di orientamento e promuovendo educazione e formazione di qualità, ma ancora c'è molto da fare.

9. Lifelong, Lifewide, Lifedeep Learning

Una società in cui apprendere, che facilita e supporta la prospettiva dell'educazione permanente in una connotazione effettiva di comunità educante, è condizione fondamentale per vivere al suo interno in una dimensione equa e inclusiva, oltre che per poter stare al passo con i cambiamenti della nostra epoca.

Questa è tra le sfide principali cui sono chiamate le società contemporanee.

Accanto alla dimensione diacronica, il lifelong learning, poi, si affianca, come abbiamo anticipato sopra, la dimensione orizzontale, il Lifewide learning in quanto fa riferimento, oltre all'educazione formale, anche a tutti i contesti di vita, per valorizzare ogni esperienza educativa (informale e non formale): lavoro, vita sociale, famiglia (…) e non è necessariamente intenzionale (informale) (Bauman, 2006; Barnett, 2010).

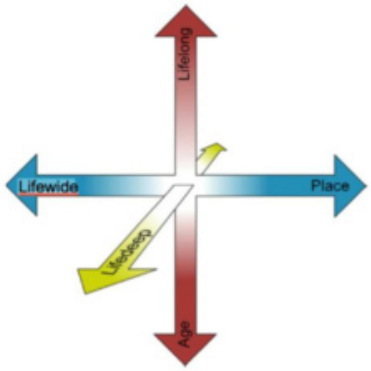
È importante, inoltre, realizzare una strategia educativa volta a far fronte non soltanto alle esigenze estemporanee che man mano si presentano, ma anche ad una visione/progetto di vita più a lungo termine, educando e formando anche a conoscenze/competenze utili a lungo (Carneiro, 2011), pertanto a conoscenze/competenze strategiche che vengano apprese in profondità, attraverso la riflessione e la metacognizione.

Viene così a delinearsi la categoria di lifedeep learning, inteso come il processo d'individuazione, costruzione, valorizzazione della personale identità, che acquista il valore di un apprendimento profondo (Dozza, 2012, 22).

Il contesto – nelle sua espressione di molteplici opportunità formative formali, non formali e informali – diviene luogo di apprendimento profondo (lifedeep) grazie ad appartenenze culturali, trasmissione di valori impliciti ed espliciti, generazione di significati e simboli che si estendono ed espandono nel tempo (Banks *et al.*, 2007, 12).

Il "Lifedeep Learning" è, quindi, oggi considerato come la terza dimensione del "Lifelong Learning" (fig. 17).

Fig. 17 – Le tre dimensioni dell'educazione permanente: lifelong, lifewide, lifedeep



L'estensione delle potenzialità di apprendimento e di formazione di una persona lungo tutto l'arco della vita, così come dei luoghi in cui opera e vive, permette un'azione trasformativa: l'apprendimento si trasforma per tutta la vita (lifelong), situandosi nello spazio vitale che essa riesce a costruire nei differenti contesti (lifewide) tanto più se può contare su personali "radici" a livello affettivo-emotivo e cognitivo, su gruppi, comunità, reti sociali di riferimento (lifedeep) (Dozza, 2012, 22).

A livello internazionale e nazionale, quindi, viene riconosciuta sempre più cruciale per il futuro dell'umanità la questione dell'implementazione di politiche e azioni volte all'educazione lifelong, lifewide, lifedeep, che coinvolgano tutti e che siano, soprattutto in questi anni di crisi a livello globale, anche sostenibili, nella sua accezione più ampia (Aleandri, 2016). L'educazione permanente, con un'attenzione specifica al lifedeep learning, è indispensabile anche per riuscire a risolvere il problema del analfabetismo di ritorno: tale espressione è riferita alla quota di persone alfabetizzate che, in assenza di "esercitazione", ovvero in assenza di una effettiva educazione permanente delle competenze alfanumeriche e numeriche, perde capacità, quale ad esempio la capacità di utilizzare il linguaggio scritto per formulare e comprendere messaggi.

L'analfabetismo di ritorno ha dunque effetti determinanti sulla capacità di un soggetto di esprimere il proprio diritto alla cittadinanza (dal voto al diritto all'informazione, alla tutela sul lavoro ecc.) e di potersi inserire socialmente in modo autonomo.

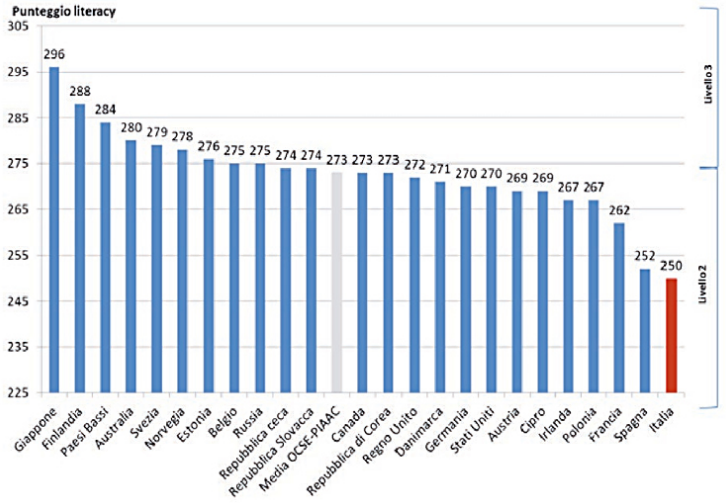
Si comincia a parlare di analfabetismo di ritorno grazie alle indagini internazionali IALS (International Adult Literacy Survey)/SIALS, condotta in tre tranches negli anni Novanta, e ALL (Adult Literacy and Lifeskills Survey), realizzata nel 2003 e nel 2006, che hanno riportato dati allarmanti.

L'ultima indagine condotta a livello internazionale dall'OCSE, cui ha partecipato anche l'Italia, è il PIAAC, condotto nel 2012. A breve inizierà un'altra rilevazione internazionale.

Come possiamo vedere dai dati del PIAAC 2012, l'Italia si colloca nelle ultime posizioni, insieme alla Spagna (figg. 18 e 19), ma dobbiamo aggiungere che anche molti altri paesi hanno conseguito risultati poco edificanti.

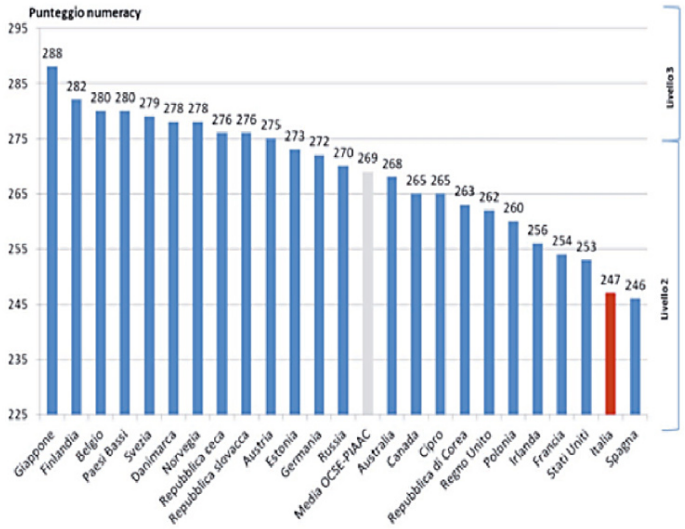
Pertanto, l'analfabetismo di ritorno e l'analfabetismo funzionali sono problemi da affrontare in maniera seria, sistemica, in modo specifico ma anche in sinergia con altri paesi.

Fig. 18 – Punteggio medio degli adulti 16-65 anni sulla scala di competenze di literacy per Paesi OCSE-PIAAC



Fonte: elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 – Tab. A3.6

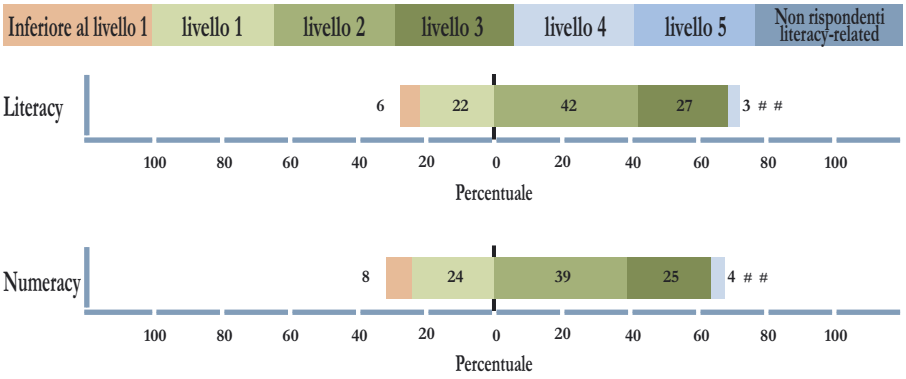
Fig. 19 – Punteggio medio degli adulti 16-65 anni sulla scala di competenze di numeracy per Paesi OCSE-PIAAC



Fonte: elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 – Tab. A3.9

Dai dati Ocse-Piaac pubblicati nel 2016, risulta che in Italia il 70% di adulti si colloca al di sotto del livello 3, il livello di competenze ritenute necessarie per vivere attivamente nella società attuale, e il 28% delle persone tra i 16 e i 65 anni si colloca nei primi due livelli: sono i cosiddetti analfabeti funzionali, ovvero adulti che sanno leggere e scrivere, ma che non sono in grado di usare queste capacità nella vita quotidiana e che spesso non comprendono i linguaggi delle nuove tecnologie (vedi fig. 20).

Fig. 20 – Distribuzione percentuale della popolazione italiana 16-65 anni nei vari livelli di competenza di literacy e numeracy



Fonte: elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 – Tab.A3.1.

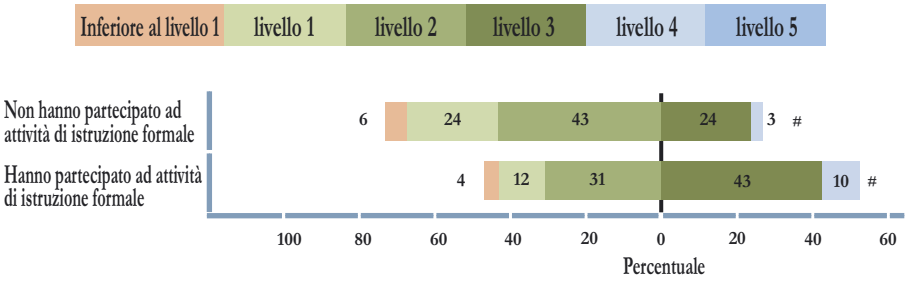
Inoltre, livelli bassi di competenze, dalle hard alle soft skills, alle competenze trasversali a quelle strategiche, lo ribadiamo per la sua importanza, rischiano di compromettere la partecipazione attiva alla vita sociale e politica della comunità e, quindi, anche una democrazia effettiva.

L'analfabetismo funzionale e l'analfabetismo di ritorno sono problemi rilevanti, molto complessi e multifattoriali, gli adulti coinvolti sono molti e variegati e le soluzioni sono altrettanto complesse, di ampio raggio e richiedono tempi adeguati.

Comprendere in maniera approfondita quale alfabetizzazione sia fondamentale per vivere nelle società odierne, quindi, si rivela quanto mai fondamentale per raggiungere uno sviluppo equo, inclusivo e sostenibile.

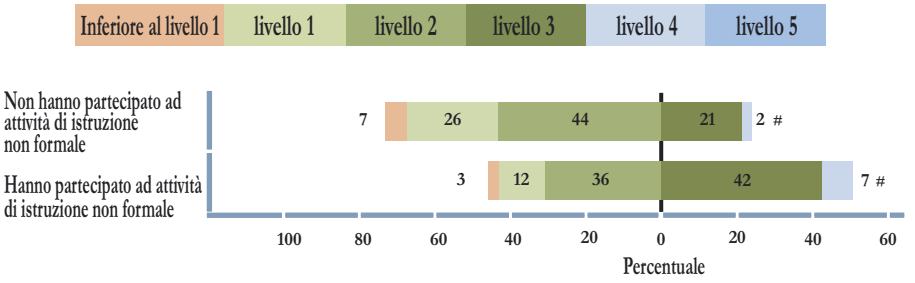
Partendo dall'analisi della situazione attuale, come possiamo vedere dalla figura sottostante (fig. 21), la partecipazione a attività di educazione formale è correlata al possesso di competenze (literacy).

Fig. 21 – Partecipanti e non partecipanti ad attività di educazione formale per livello di competenza (literacy)



Nota: Le percentuali riportate in figura sono sempre calcolate sulla base dei numeri esatti e arrotondate soltanto dopo il calcolo.
#Prossimo allo zero.
Fonte: elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 - Tab. A5.16

Fig. 22 – Partecipanti e non partecipanti ad attività di educazione non formale per livello di competenza (alfabetizzazione) (literacy)



Nota: Le percentuali riportate in figura sono sempre calcolate sulla base dei numeri esatti e arrotondate soltanto dopo il calcolo.
#Prossimo allo zero.
Fonte: elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012 - Tab. A5.16

La stessa riflessione espressa sopra riguardo i partecipanti o non partecipanti, in relazione alle competenze, vale anche per quanto concerne l'educazione non formale.

Dai dati OCSE-PIAAC del 2012, relativi all'Italia, che abbiamo appena analizzato, risulta quindi che quasi la totalità degli adulti partecipanti hanno dimostrato competenze insufficienti per vivere consapevolmente e attivamente nella società. Come si legge nel Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti: "a parte i possibili effetti dell'invecchiamento, il legame tra competenze ed età è sicuramente influenzato da diversi fattori quali la carriera scolastica, la transizione scuola-lavoro, la carriera lavorativa oltreché lo stile di vita e le attività quotidiane".

È necessario, quindi, riuscire a comprendere quale educazione permanente progettare e implementare oggi per realizzare società effettivamente inclusive, eque e sostenibili, che sono obiettivi comuni delle ultime agende internazionali, dall'UNESCO, all'OCSE, all'Unione Europea. Si può partire dalla concezione di educazione permanente come processo continuo e globale (Lengrand, 1973), come sviluppo progressivo dell'individuo attraverso l'apprendimento di conoscenze e abilità negli ambienti non soltanto formali, ma anche in quelli non formali e informali, integrati e integranti tutte gli ambiti e le esperienze vissute, in forma riflessiva, critica, dialogica, creativa, innovativa, per "realizzare il diritto di cittadinanza e partecipare in modo attivo e costruttivo al benessere comune" (Miur, 2017).

Per realizzare una strategia di educazione permanente globale e sistemica, ai fini di una piena partecipazione attiva e inclusione, sono necessarie innanzitutto una convergenza e una sinergia a livello politico, tra le istituzioni e tutti i vari soggetti coinvolti. E questo, come ben sappiamo, è molto difficile anche quando vi è una concordanza di volontà e intenti.

10. Educazione interculturale, migranti, stranieri

Nell'annuale Rapporto Immigrazione di Caritas Migrantes relativo al 2017, la percentuale dei migranti si attesta al 3,4% rispetto alla popolazione mondiale. Questo dato è in leggero aumento rispetto al 2015, che era di 3,3% (Caritas Migrantes, 2018).

Nel 2017, nel mondo risultano circa 257,7 milioni di persone che vivono in un Paese diverso da quello di origine, e tra il 2000 e il 2017, la percentuale delle persone che hanno lasciato il Proprio Paese di provenienza è aumentato del 49%. Tra questi, il 30,2% va in Europa e rappresentano il 7,5% della popolazione UE, poco di più (30,9%) in Asia, il 22,4% in Nord America.

L'Italia si colloca al 5° posto in Europa e 11° nel mondo, con 5.144.440 immigrati regolarmente, l'8,5% nel 2016 (ma nel 2017 è sceso al 7,5%) della popolazione residente.

Nel 2017 sono 38,6 milioni i cittadini stranieri residenti in Europa che sono il 30,2% totale dei migranti a livello globale.

Il Paese dell'UE che nel 2017 ospita un maggior numeri di migranti è la Germania (oltre 12 milioni), seguita da Regno Unito, Francia e Spagna.

Nel 2016, secondo l'Eurostat, l'Italia è stata al primo posto per il maggior numero di "nuovi cittadini" (201.591 persone).

Questo panorama mostra l'insorgere di una vera "emergenza culturale", che richiede un intervento strutturato e di lungo periodo. Sono necessarie innanzitutto tutte le risorse educative, capaci di stimolare un approfondimento su tali tematiche e di accompagnare le comunità verso una nuova "grammatica della comunicazione" (Caritas Italiana e Fondazione Migrantes, 2018), ma anche dell'inclusione.

Secondo i dati UNHCR, tra il 1 gennaio e il 31 dicembre 2017 sono sbarcate in Italia 119.247 persone, un dato in netta diminuzione rispetto al 2016

(-34%), in cui sono state registrate 181.436 persone in ingresso. In netta diminuzione nel 2017 sono anche gli sbarchi in Grecia: 29.718 migranti, contro i 173 mila del 2016. Un forte aumento, invece, nel 2017 è stato registrato per la Spagna, con 22 mila arrivi, in aumento anche rispetto agli 8 mila del 2016.

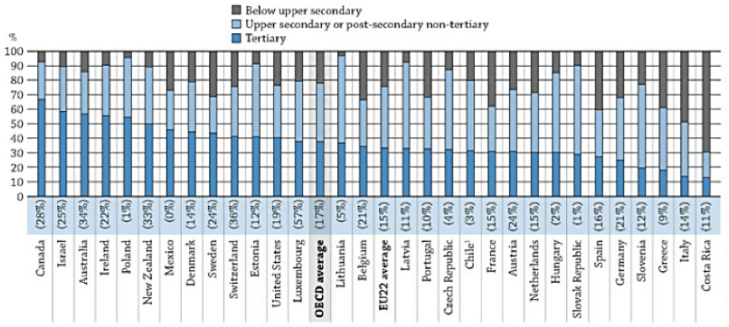
Sempre secondo il Rapporto Caritas-Migrantes, tra il 1 gennaio e il 31 agosto 2018, è sbarcato in Italia l'80% di migranti in meno rispetto al 2017 (UNHCR). Nel 2016 erano entrate oltre 90000 donne a fronte di 136.000 uomini. Il 45% è entrata in Italia per motivi di famiglia, il 34% per chiedere asilo, il 21% per altri motivi. La maggior parte va a vivere nel Nord-Ovest, al Centro e al Nord-Est dell'Italia. Le comunità straniere maggiormente presenti in Italia sono: romena pari al 23,1% degli immigrati totali, a seguire albanese con 8,6% e marocchina con il 8,1%.

Il 59% di stranieri è occupato, 10% è in cerca di lavoro, oltre il 30% è inattivo.

Degli occupati, quasi il 30% lavora nei servizi alla persona (colf, badanti), il 17% nell'industria e l'11 % nel commercio.

Come si può osservare nella Figura 23, in Italia, il 50% consegue un titolo di studio al di sotto del diploma di scuola secondaria di secondo grado, il 40% raggiunge un diploma secondario di secondo grado e soltanto il 10% ottiene un titolo di istruzione terziaria. La Spagna riporta risultati leggermente migliori, in quanto il 40% si colloca al di sotto del diploma secondario di secondo grado, il 30% consegue un diploma secondario di secondo grado e il 30% consegue un titolo terziario. Entrambi i paesi, comunque, ottengono risultati inferiori rispetto alla media dell'OCSE, il cui 20% non raggiunge un diploma secondario di secondo grado, poco più del 40% ottiene un diploma secondario di secondo grado e quasi il 40% consegue un titolo terziario.

Fig. 23 – Conseguimento di titoli di studio: stranieri di età 25-64

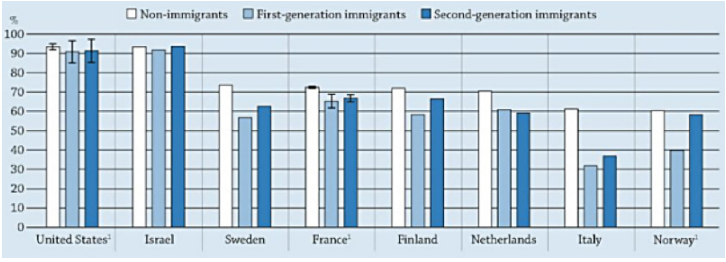


Note: The percentage in parantheses represents the share of foreign-born adults among 25-64 year-olds.
1. Year of reference differs from 2017. Refer to the source table for more details.
Countries are ranked in descending order of the percentage of teartiary-educated foreign-born adults.
Source: OECD (2018), Table A1.3. See *Source* section form more information and Annex 3 for notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-3n).
StatLink https://doi.org/10.1787/8889338011715.

Nella Figura 24, i dati mostrano che, negli Stati Uniti e in Israele, vi è quasi assoluta parità nel conseguimento di un titolo di studio secondario di secondo

grado (90%) tra nativi e immigrati, di prima e seconda generazione. In Italia, invece, vi sono nette differenze: il 60% dei nativi raggiunge un titolo secondario di secondo grado, quasi il 40% degli immigrati di seconda generazione, e soltanto poco più del 30% degli immigrati di prima generazione.

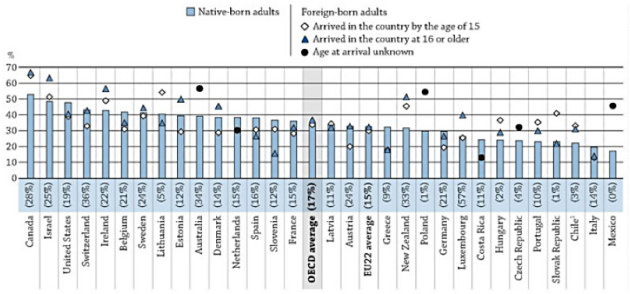
Fig. 24 – Tasso di conseguimento di istruzione secondaria di secondo grado, tra nativi, prima e seconda generazione di immigrati (2015)



Note: France and the United States have provided data based on longitudinal studies whereas the other countries provided data based on registries. Longitudinal studies would not account for the most recent waves of immigration. The error bars included for France and the United States correspond to the 95% confidence interval.
1. Years of reference other than 2015. Please see Annex 3 for further information (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
Countries and economies are ranked in descending order of completion rate of students without an immigrant background.
Source: OECD 2018 ad hoc survey on upper secondary completion rate by equity dimension. See *Source* section at the end of this indicator for more information and Annex 3 for notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933806332

Per quanto riguarda l'istruzione terziaria, in Italia soltanto il 20% dei nativi lo consegue, e poco più del 10% di coloro che sono arrivati in Italia a almeno 16 anni, a fronte di una media dei paesi dell'OCSE che si attesta al 40% per tutti, nativi e stranieri. La Spagna, in questo caso, si colloca più o meno intorno alla media OCSE (vedi fig. 25).

Fig. 25 – Conseguimento titoli di studio terziario: nativi/stranieri 25-64 anni

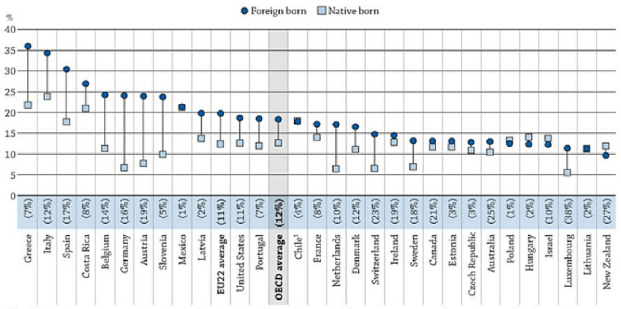


Note: The percentage in parentheses represents the share of foreign-born adults among 25-64 year-olds.
1. Year of reference differs from 2017. Refer to the source table for more details.
Countries are ranked in descending order of the percentage of tertiary-educated native-born adults.
Source: OECD (2018). Table A1.3. See *Source* section for more information and Annex 3 for notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933801696

Per quanto concerne il problema dei NEET e il rapporto tra nativi e stra-

nieri (vedi fig. 26), dai dati OCSE del 2018 l'Italia purtroppo, con una percentuale di stranieri pari al 35% e di nativi del 25% risulta seconda dopo la Grecia. Segue la Spagna, che si colloca al terzo posto con il 30% di stranieri e meno del 20% di nativi. La media OCSE riporta una percentuale inferiore al 20% per quanto riguarda gli stranieri, e inferiore al 15% per i nativi.

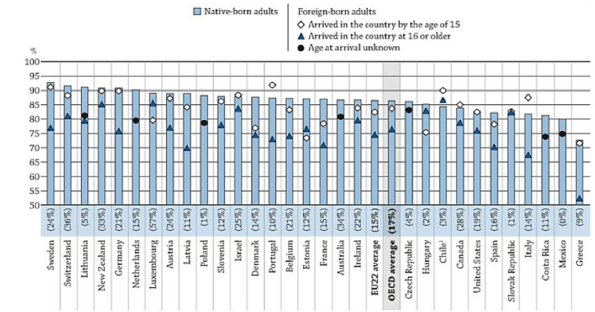
Fig. 26 – Percentuale NEET nativi/stranieri tra i 15 e i 29 anni



Note: NEET refers to young people neither employed nor in education or training. The percentage in parentheses represents the share of foreign-born 15-29 year-old.
1. Year of reference differs from 2017. Refer to the source table for more details.
Countries are ranked in descending order of the percentage of 15-29 year-old foreign-born NEETs.
Source: OECD (2018), Table A2.3. See *Source* section for more information and Annex 3 for notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933801924

Per quanto riguarda il tasso di occupazione tra nativi e stranieri di età tra i 25 e i 64 anni (vedi fig. 27), in Italia ha un lavoro oltre l'80% dei nativi, quasi il 90% di coloro che sono arrivati nel nostro paese entro i 15 anni, e poco più del 65% di chi è arrivato dopo i 16. In Spagna, lavora oltre l'80% dei nativi, poco al di sotto dell'80% di coloro che sono arrivati nel paese entro i 15 anni, e il 70% di coloro che sono arrivati dopo i 16. La media OCSE è di oltre l'85% per i nativi, circa l'85% di coloro che sono arrivati entro i 15 anni, e poco più del 75% per coloro che sono arrivati dopo i 16 anni.

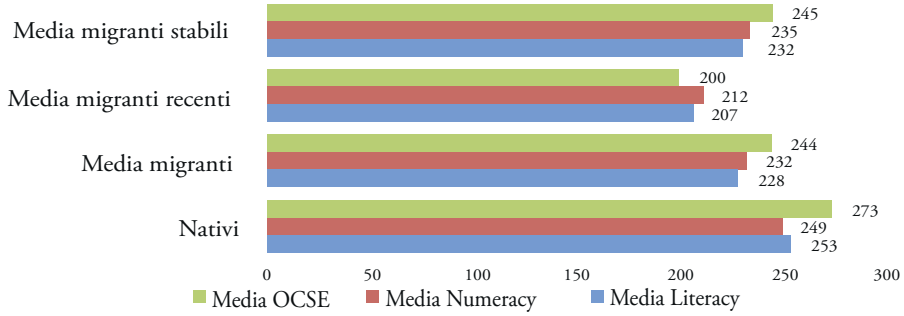
Fig. 27 – Tasso di occupazione nativi/stranieri con istruzione terziaria, età 25-64 anni, per età di arrivo nel paese (2017)



Note: The percentage in parentheses represents the share of foreign-born adults among 25-64 year-olds.
1. Year of reference differs from 2017. Refer to the source table for more details.
Countries are ranked in descending order of the employment rate of tertiary-educated native-born adults.
Source: OECD/ILO (2018). Table A3.4. See *Source* section for more information and Annex 3 for notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933802114

Nella figura sottostante (fig. 28), invece, possiamo osservare i punteggi conseguiti nel PIIAC 2012 in Italia, suddivisi tra nativi e migranti, tra stabili e recenti, in confronto con la media OCSE. Per quanto riguarda i punteggi assoluti, i nativi conseguono risultati migliori, poi i migranti stabili, infine i migranti recenti. Per quanto riguarda i migranti recenti, però, possiamo notare che i punteggi relativi sia alla Literacy (207) sia, ancora di più, quelli relativi alla Numeracy (212) siano maggiori in Italia rispetto alla media dei paesi dell'OCSE (200).

Fig. 28 – Dati PIAAC Italia, 2012: migranti e nativi



Fonte: elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC 2012

Eda e educazione permanente istituzionale in Italia: i CPIA

È importante sottolineare che, anche a livello politico europeo, l'educazione degli adulti è stata espressamente riconosciuta parte integrante dell'educazione permanente: "L'apprendimento degli adulti è un elemento essenziale del ciclo dell'apprendimento permanente che copre l'intera gamma di attività di apprendimento formale, non formale e informale, sia generale che professionale, intraprese da adulti dopo aver lasciato il ciclo dell'istruzione e della formazione iniziali" (Risoluzione del Consiglio Europeo 2011/c 372/01 pubblicata sulla GUCE del 20 dicembre 2011).

In Italia, i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) svolgono un ruolo fondamentale per accogliere gli adulti italiani ma anche gli immigrati, attraverso la conoscenza della lingua italiana ai fini dell'integrazione linguistica e sociale degli adulti stranieri.

I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) sono stati istituiti con la legge n. 296/2006 e con il successivo Decreto Ministeriale del 25 ottobre 2007, che hanno sostituito i CTP, che erano stati istituiti nel 1997 con l'Ordinanza Ministeriale n. 455/97 e le Istituzioni scolastiche sedi di Corsi serali. I CPIA sono stati attivati nell'a.s. 2014/15.

Con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012

e le Linee Guida emanate con decreto Miur – Mef del 12 marzo 2015 è stato posto l'accento sulla centralità dell'adulto nel processo di apprendimento e sulla valorizzazione delle competenze acquisite nelle esperienze di vita e di lavoro, sia in ambito formale, sia non formale e informale.

"Il ruolo strategico dei CPIA nella costruzione del sistema integrato per l'apprendimento permanente è riconosciuto anche dall'Accordo del 10 luglio 2014: essi possono rappresentare un punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso per coordinare e realizzare – per quanto di competenza – azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento rivolte alla popolazione adulta, e soprattutto ai gruppi svantaggiati". Tale ruolo è confermato nelle citate Linee Guida che individuano il CPIA quale "soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente" (Linee guida 3.1.3).

I corsi di istruzione per adulti dei CPIA, compresi quelli che si svolgono presso gli istituti di prevenzione e pena, sono organizzati nei seguenti percorsi:

– Percorsi di istruzione di primo livello
– Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana
– Percorsi di istruzione di secondo livello (Istituto Tecnico, Professionale e Liceo Artistico).

I percorsi di istruzione di primo livello e i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana vengono realizzati dai CPIA, mentre i percorsi di istruzione di secondo livello vengono realizzati dalle istituzioni scolastiche di istruzione tecnica, professionale e artistica.

Il Ministero dell'Interno e il Miur hanno, inoltre, emanato delle linee guida per l'Integrazione linguistica e sociale degli stranieri adulti. Con il decreto 4 giugno 2010 sono previsti i test di conoscenza della lingua italiana che si svolgono presso i CPIA, secondo l'Accordo-Quadro dell'11 novembre 2010, firmato dal Ministero dell'interno e dal Miur e il Vademecum elaborato in proposito. Il superamento del test porta al rilascio del permesso di soggiorno Ce. Oppure è sufficiente frequentare un percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana presso i CPIA e al termine ricevere un titolo che attesti il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua di livello A2 o nel caso di conseguimento di diploma di scuola secondaria di primo o secondo grado presso un istituto linguistico.

Gli stranieri sono tenuti anche a frequentare, entro i 3 mesi successivi alla stipula dell'accordo di integrazione, una sessione di formazione civica e di informazione sulla vita in Italia che si svolge sempre presso i CPIA (Accordo-Quadro del 7 agosto 2012, firmato dal Ministero dell'Interno e dal Miur). Secondo le linee guida, i corsi sono finalizzati alla conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione della Repubblica e dell'organizzazione e funzione delle organizzazioni pubbliche in Italia e alla conoscenza della vita civile, in particolare dei settori sanitari, scolastici, servizi sociali, lavoro e obblighi fiscali.

I CPIA, inoltre, in quanto Reti Territoriali di Servizio, oltre alle attività di

istruzione e formazione, svolgono anche attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo. In particolar modo, assume un ruolo di rilievo "la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi", anche a distanza.

Dal 1997, la rete dei CTP/CPIA ha svolto un ruolo centrale nell'integrazione linguistica e sociale degli stranieri adulti assicurando un'ampia e articolata offerta formativa, indirizzata al conseguimento di titoli di studio formali e linguistici entrambi decisivi per la coesione e lo sviluppo delle condizioni di vita e sociali, e i processi di integrazione e di inclusione.

È importante, inoltre, che i CPIA siano in contatto anche con i centri per l'impiego o altre agenzie per il lavoro, enti accreditati e le regioni, per attivare percorsi integrati tra istruzione scolastica e formazione professionale. Questo è un obiettivo tanto importante quanto difficile e complesso da raggiungere, considerato anche che i centri per l'impiego attualmente non hanno ancora strumenti e risorse per poter offrire un servizio adeguato, nonostante sia in programma una loro ristrutturazione e rivalutazione.

L'accesso all'informazione è un ulteriore fattore di apprendimento. Per questo motivo, sotto il coordinamento della Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministero dell'Interno e il MIUR è stato realizzato un progetto cofinanziato dal Fondo Europeo per l'integrazione: il Portale Integrazione Migrante. Il Portale ha l'obiettivo di favorire l'accesso a tutti i servizi sul territorio, assicurando una corretta informazione dei cittadini stranieri, per facilitare la loro integrazione nella società italiana.

EDA e educazione permanente: il terzo settore

Un altro settore che riveste un ruolo importante, anche per l'inclusione degli immigrati, è il cosiddetto terzo settore, che comprende gli enti che operano nell'ambito no profit. "Per Terzo settore si intende il complesso degli enti privati costituiti per il perseguimento, senza scopo di lucro, di finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale e che, in attuazione del principio di sussidiarietà e in coerenza con i rispettivi statuti o atti costitutivi, promuovono e realizzano attività di interesse generale mediante forme di azione volontaria e gratuita o di mutualità o di produzione e scambio di beni e servizi".

In Italia, sono oltre 300.000 gli enti del terzo settore e sono una realtà sociale, economica e culturale in continua evoluzione. Le associazioni, fondazioni e enti che si occupano di migranti e immigrati, soprattutto sul versante dell'integrazione, sono oltre 2000 (dati Idos). Ci sono poi le associazioni fondate da migranti, quelle in cui sono la maggioranza dei soci o che abbiamo un consiglio direttivo formato in maggioranza da migranti per un totale di 1413 associazioni. Lombardia, Lazio, Emilia Romagna e Piemonte sono le regioni italiane che ospitano il maggior numero di associazioni, di cui un terzo di natura nazionale, ma moltissime sono di piccole dimensioni.

Gli scopi più diffusi delle associazioni sono: favorire l'integrazione dei migranti (8 su 10 associazioni, il 73,9%) e, di promuovere la cultura d'origine. Il 44,6% delle associazioni si occupa della mediazione interculturale. Poi c'è la formazione (34,5%), l'assistenza legale (30%) e il contrasto alle discriminazioni (29%).

"Si tratta di una rete fitta – spiega il rapporto –, sebbene estremamente variabile che, come le radici nascoste nella terra impediscono a quest'ultima di franare, contribuiscono dal basso a tenere unita e coesa la società multiculturale in cui viviamo, fungendo da ammortizzatori sociali in molti ambiti in cui ancora sussistono frizioni e dinamiche penalizzanti" (Idos, Redattore Sociale, 2014).

Alcuni esempi di enti che si occupano di migranti e stranieri:

– Caritas: Progetto di sperimentazione di percorsi di apprendimento linguistico e civico per stranieri cittadini di paesi terzi finanziato con il Fondo Europeo Integrazione);
– Sant'Egidio: dal 1982 sono stati avviati corsi di lingua italiana per stranieri. Oggi la Scuola di Lingua e Cultura si occupa di educazione e formazione (lingua, cultura e arte) ai fini dell'integrazione;
– Fondazione Progetto Arca Onlus: integrazione sociale;
– ADV – Amici del Villaggio: opera per la promozione dei diritti umani per la famiglia, l'infanzia e i giovani;
– MO.C.I. – Movimento Cooperazione Internazionale: promuove progetti di sviluppo in Africa e attività di educazione interculturale e di accoglienza;
– Arte Migrante: costituito da persone provenienti da varie nazionalità e condizioni sociali, promuove l'intercultura e l'inclusione attraverso l'arte.
– Archivio Diaristico Nazionale, e tanti altri enti, associazioni, fondazioni.

11. Riportare al centro la persona, le relazioni, l'ambiente

Nelle società contemporanee sempre più complesse, in continuo mutamento, fragili, interculturali, dominate dall'incertezza, da disuguaglianze e da nuove forme di malessere, diviene fondamentale ridare dignità e fiducia alla persona e alla sua educazione, in una prospettiva lifelong, lifewide e lifedeep, per diffondere a livello sociale maggiore equità, giustizia, pluralismo, sostenibilità, inclusione e cooperazione.

> *"Vorrei far capire bene quest'idea basilare: l'educazione, cui va affidato il compito di apportare un contributo alla pace, dev'essere necessariamente assai completa e affatto diversa da quella che si intende comunemente.*
> *L'educazione, quale viene generalmente considerata nel nostro tempo, non rientra nelle grandi questioni sociali, né compenetra i fatti che*

riguardano la collettività umana; essa viene considerata una cosa di poco importanza.
Mentre una educazione che mirasse alla pace dovrebbe essere considerata da tutti un fattore fondamentale e indispensabile, il punto di partenza, una delle questioni che interessano tutta l'umanità.
(…) Ecco perché noi diciamo che l'educazione ha una grande importanza, se viene intesa nel suo potere di influire sull'umanità".

Maria Montessori

L'educazione assume, pertanto, un ruolo "fondamentale e indispensabile" anche come promotrice di pace, tuttavia, come ha arguito già Maria Montessori, la società e l'opinione pubblica stentano a riconoscerle tale funzione per l'umanità tutta.

"Nessuno educa nessuno.
Nessuno si educa da solo.
Gli uomini si educano insieme
con la mediazione del mondo".

Paulo Freire

Molto significativa anche questa riflessione di Freire, il quale sottolinea un'educazione fondata sulla partecipazione attiva della persona, sull'importanza della cooperazione e sul ruolo dell'ambiente, del mondo.

Le parole dei due grandi pedagogisti risuonano oggi quanto mai appropriate e attuali.

Inoltre, rielaborando il concetto espresso da Bokova, Direttrice Generale dell'UNESCO dal 2009 al 2017, ribadiamo che non è sufficiente essere collegati l'uno con l'altro, ma è importante condividere: le nostre soluzioni, le nostre esperienze e i nostri sogni in un'unica grande comunità supportata dai diritti umani e dalle libertà fondamentali. E l'educazione è la chiave per il futuro, per il cambiamento, per lo sviluppo sostenibile (Bokova, 2012).

Diviene perciò rilevante riportare al centro la persona e lo sviluppo umano.

Inoltre, l'educazione, e gli apprendimenti, avvengono in forme profonde quando si espandono all'interno di contesti sociali e collaborativi (Benavides, Dumont, Istance, 2011), in una dimensione di sviluppo sostenibile.

Bisogna, pertanto, che l'umanità tutta giunga ad una consapevolezza e coscienza adeguate in merito alla sua appartenenza alla natura e al legame imprescindibile che la lega ad essa per la sua stessa sopravvivenza. Questo può essere realizzato attraverso forme di educazione ambientale improntate al rispetto per l'uomo e per l'ecosistema che si realizzino in progetti e azioni top-down, tramite politiche adeguate internazionali (pensiamo, tra tutti, all'Agenda 2030 dell'UNESCO) e politiche nazionali, ma – anche – bottom-up, laddove la sensibilizzazione di ogni cittadino si rivela fondamentale e strategica per la creazione di una solidarietà e coscienza comune per uno sviluppo sostenibile.

Tali tematiche sono trasversali, pertanto coinvolgono vari settori disciplinari ed è necessaria una strategia di rete.

Il sapere pedagogico è chiamato a "elaborare prospettive ermeneutiche originali riguardo alle questioni ambientali più dibattute, offrire contributi progettuali sostenibili per formare una cittadinanza competente e responsabile, la cui promozione richiede il serrato impegno di imprese e istituzioni" (Malavasi, 2007, 18). Osserva ancora Malavasi che "la sfida educativa, questione che attraversa la convivenza attuale, designa le ambiguità di una concezione di sviluppo avida e rapace, senza rispetto per le risorse umane e naturali. Tra rilevanti differenze semantiche, i termini *emergenza*, *sfida*, *esigenza* alludono all'importanza cruciale di quel bene collettivo che è l'educazione. Nozioni multiformi e controversie sulla nozione di *educabilità* non devono fuorviare, riguardo ai problemi connessi con la qualità e la reale incisività delle politiche formative. È in discussione la stessa possibilità di sopravvivenza delle società qualora venga meno la trasmissione di conoscenze *sensate* e non si concretizzi l'elaborazione di competenze *lato sensu* culturali per affrontare i problemi connessi con la sostenibilità della crescita" (Malavasi, 2012).

Anche il tema delle competenze va ripensato e riformulato verso una concezione avulsa da specialismi e funzionalismi e, pertanto, più organica e rispettosa della unitarietà e globalità della persona. "L'educazione deve promuovere una forma più profonda ed armoniosa di sviluppo umano" (Delors, 1997).

Anche l'educazione alla sostenibilità, intesa non soltanto in ambito ambientale, si inserisce all'interno di una concezione dell'educazione globale e sistemica, volta alla realizzazione di una cittadinanza attiva, consapevole, pronta a affrontare problemi e cambiamento.

A tale proposito, il 25 settembre 2015, le Nazioni Unite hanno approvato l'Agenda Globale per lo sviluppo sostenibile, articolata in 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals* – SDGs), e in 169 Target da raggiungere entro il 2030, che spesso si intrecciano a vicenda richiedendo un approccio interdisciplinare e sistemico. L'obiettivo 4, che è quello che più specificatamente ricomprende l'ambito pedagogico-didattico, in quanto si prefigge di "fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti", è considerato l'obiettivo fondamentale per il raggiungimento anche degli altri goals. L'educazione per tutti e di qualità rappresenta il presupposto basilare per il raggiungimento dello sviluppo sostenibile e di una migliore condizione di benessere.

Ban Ko-moon, Segretario Generale delle Nazioni Unite dal 2007 al 2016, ha affermato che l'Agenda 2030 è "una promessa da parte dei leader a tutte le persone in ogni luogo. Si tratta di un'agenda per le persone, per porre fine alla povertà in tutte le sue forme, un'agenda per il pianeta, la nostra casa comune".

La Commissione e il Parlamento europei hanno confermato una visione integrata di sviluppo, dal punto di vista economico, ambientale e sociale e l'impegno a far convergere le politiche verso lo sviluppo sostenibile contenuto nell'Agenda 2030 e passare così dalle fase degli intenti a

quella dei fatti. Certamente non sarà facile, considerate anche alcune resistenze da parte di alcuni paesi (Visegrad), ma alcuni presupposti si sono notevolmente radicati e rafforzati. Nel Consiglio EPSCO (Employment, Social Policy, Health and Consumer Affairs Council) tenutosi a luglio 2019, sono stati individuati quattro fattori fondamentali per un'economia del benessere, in linea con quanto suggerito dall'OCSE e con l'Agenda 2030:

– "una protezione sociale più inclusiva che consenta di ridurre le diseguaglianze;
– maggiore attenzione all'eguaglianza di genere, migliorando l'accesso delle donne ai lavori di qualità, un migliore uso del tempo e politiche di conciliazione, forme di lavoro più flessibili, che nel complesso potrebbero accrescere il Pil anche del 9,6% entro il 2050;
– più cura per la salute, con particolare attenzione alle malattie croniche, che provocano 550mila morti all'anno con una perdita di 115 miliardi di euro e che possono essere prevenute alzando il livello di protezione sanitaria;
– modalità più accessibili di educazione e formazione, anche considerando che nei Paesi dell'OCSE le persone con una educazione superiore vivono in media sei anni di più rispetto a quelle con un basso livello culturale. Ci vuole dunque più istruzione di qualità e un più diffuso accesso al *lifelong learning*".

La pedagogia va intesa anche come promotrice di sistemi di relazione e sistemi di valore attraverso cui realizzare lo sviluppo di atteggiamenti, di autoconsapevolezza e responsabilità nei confronti della persona, delle persone e dell'ambiente, fin dalle più tenere età e lungo l'intero corso e dimensioni della vita.

Il concetto attuale di equità è molto complesso, in quanto l'equità è tra i valori più importanti e al contempo difficili da perseguire per le società.

È un valore e un obiettivo che bisognerebbe raggiungere sotto molti aspetti: da quello politico, sociale, culturale, lavorativo, economico, educativo/pedagogico.

Nella tabella sottostante (tab. 7), per quanto riguarda l'Italia, possiamo rilevare soprattutto una percentuale, non soddisfacente, (42%) di adulti che hanno partecipato a attività di educazione formale e non formale. La Spagna consegue una percentuale appena superiore, 43%. La media OCSE è del 49%, mentre la media UE a 22 paesi è del 47%. Ancora una volta, specialmente in Italia così come in Spagna, ma anche a livello internazionale, le politiche educative vanno indirizzate per intercettare e motivare di più gli adulti affinché si pongano in una effettiva dimensione di lifelong, lifewide e lifedeep education.

Tab. 7 - Equità nella partecipazione all'educazione

		Target 4.2 – By 2030, ensure that all boys and girls have access to quality early childhood development, care and pre-primary education so that they are ready for primary education		Target 4.3 – By 2030, ensure equal access for all women and men to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university				
		4.2.2 Participation rate in organised learning one year before the official primary entry age[1] (2016)		4.3.1 Participation rate of adults in formal and non-formal education[2] (2012/2015, 2016)			4.3.3 Participation rate of 15-24 year-olds in technical and vocational programmes[3] (2016)	
		%	Gender parity index[4]	%	(S.E.)	Gender parity index[4]	%	Gender parity index[4]
		(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)
OECD	Australia	91	1.0	55	0.7	1.0	22	0.8
	Austria	99	1.0	60	m	1.0	28	0.9
	Belgium	100	1.0	45	m	1.0	25	0.9
	Canada	93	1.0	58	0.6	1.0	m	m
	Chile	97	1.0	47	1.9	0.8	18	1.0
	Czech Republic	92	1.0	46	m	0.9	25	0.8
	Denmark	98	1.0	50	m	1.1	13	0.7
	Estonia	91	1.0	44	m	1.3	12	0.7
	Finland	99	1.0	54	m	1.2	22	0.9
	France[5]	100	1.0	51	m	1.1	19	0.8
	Germany	100	1.0	52	m	1.0	20	0.8
	Greece	89	1.0	17	m	1.1	12	0.7
	Hungary	91	1.0	56	m	0.9	13	0.8
	Iceland	99	1.0	m	m	m	10	0.5
	Ireland[5]	98	1.0	24	m	1.0	8	0.8
	Israel[5]	97	1.0	53	0.7	1.0	15	1.1
	Italy	98	1.0	42	m	0.9	23	0.6
	Japan	91	m	42	0.8	0.7	6	0.8
	Korea	96	1.0	50	0.8	0.8	15	0.7
	Latvia[5]	97	1.0	48	m	1.2	16	0.9
	Luxembourg	99	1.0	48	m	1.0	23	1.0
	Mexico	99	1.0	m	m	m	12	1.0
	Netherlands	99	1.0	64	m	1.0	22	0.9
	New Zealand	92	1.0	67	0.8	1.0	m	m
	Norway	98	1.0	60	m	1.0	18	0.6
	Poland	100	1.0	26	m	1.0	19	0.9
	Portugal	100	1.0	46	m	0.9	17	0.7
	Slovak Republic	82	1.0	46	m	1.0	22	0.9
	Slovenia	94	1.0	46	m	1.1	30	0.8
	Spain	96	1.0	43	m	1.0	15	0.8
	Sweden	99	1.0	64	m	1.1	12	0.8
	Switzerland	99	1.0	69	m	1.0	23	0.8
	Turkey	66	1.0	22	0.8	0.6	26	0.9
	United Kingdom	100	1.0	52	m	1.1	22	0.9
	United States[5]	91	1.0	59	1.1	1.0	m	m
	OECD average	95	1.0	49	~	1.0	18	0.8
	EU22 average	96	1.0	47	~	1.0	19	0.8
Partners	Argentina	m	m	m	m	m	m	m
	Brazil[5]	97	1.0	m	m	m	4	1.2
	China	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	m	m	m	m	m	m
	Lithuania[5]	99	1.0	28	m	1.3	9	0.7
	Russian Federation	96	1.0	19	1.5	1.3	16	0.9
	Saudi Arabia	m	m	m	m	m	m	m
	South Africa	m	m	m	m	m	m	m
	G20 average	m	m	m	~	m	m	m

1. Official primary entry ages are reported in Table X1.3. in Annex 1.
2. Data from the Survey of Adult Skills (PIAAC) are reported in italics and refer to 2012 for Australia, Canada, Korea, Russian Federation and the United States and 2015 for Chile, Israel, New Zealand and Turkey. Data from the Adult Education Survey (AES) are not italicised and refer to 2011 for Ireland and 2016 for all others.
3. Indicator 4.3.3 refers to participation in technical and vocational programmes in secondary, post-secondary non-tertiary and short-cycle tertiary education (ISCED 2 to 5).
4. Gender parity index refers to the ratio of the female value over the male value.
5. Population data is collected from the UOE data or Eurostat database (instead of UNPD).

Source: OECD/UIS/Eurostat (2018), Eurostat (2011, 2016) and PIAAC (2012/2015). See *Source* section for more information and Annex 3 for notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning symbols for missing data and abbreviations.

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801449

Nella tabella 8 possiamo vedere nel dettaglio le varie percentuali e i dati di genere in merito all'acquisizione delle competenze in matematica, numeracy

e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Dai dati riportati emerge, ancora una volta, una situazione critica, che necessita di essere affrontata in maniera sistemica, concertata e profonda.

Tab. 8 - Equità nell'acquisizione di competenze (in matematica, numeracy e ITC)

		Target 4.1 – By 2030, ensure that all girls and boys complete free, equitable and quality primary and secondary education leading to relevant and effective learning outcomes					Target 4.4 – By 2030, substantially increase the number of youth and adults who have relevant skills, including technical and vocational skills, for employment, decent work and entrepreneurship						Target 4.6 – By 2030, ensure that all youth and a substantial proportion of adults, both men and women, achieve literacy and numeracy			
		4.1.1 Proportion of 15-year-olds achieving at least a minimum proficiency level (PISA level 2) in mathematics (2015)[1]					4.4.1 Proportion of adults over age 15 with information and communications technology (ICT) skills **Programming language** (2015)		4.4.1 Proportion of adults over age 15 with information and communications technology (ICT) skills **Presentation** (2015)		4.4.1 Proportion of adults over age 15 with information and communications technology (ICT) skills **File transfer** (2015)		4.6.1 Proportion of adults (25-64 year-olds) achieving at least a fixed level of proficiency (score 226) in functional numeracy skills (2012/2015)[1]			
		%	(S.E.)	Gender parity index[2]	ESCS parity index[3]	Location parity index[4]	%	Gender parity index[2]	%	Gender parity index[2]	%	Gender parity index[2]	%	(S.E.)	Gender parity index[2]	Parental education attainment parity index[5]
		(1)		(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)		(12)	(13)
OECD	Australia	78	0.6	1.0	**0.7**	**0.8**	m	m	m	m	m	m	80	0.7	**0.9**	**0.8**
	Austria	78	1.1	**0.9**	**0.7**	0.9	8	0.2	42	0.7	59	0.8	85	0.7	**1.0**	**0.9**
	French Comm. (Belgium)	80	1.0	1.0	**0.7**	**1.2**	5	0.2	33	0.8	58	0.9	m	m	m	m
	Canada	86	0.7	1.0	**0.8**	**0.9**	m	m	m	m	m	m	77	0.5	**0.9**	**0.8**
	Chile	51	1.3	**0.8**	**0.4**	**0.5**	m	m	m	m	m	m	38	2.6	**0.7**	**0.5**
	Czech Republic	78	1.1	1.0	**0.6**	**0.8**	4	0.1	31	0.9	56	0.9	87	0.8	**1.0**	**0.9**
	Denmark	86	0.9	1.0	**0.8**	1.0	13	0.5	58	0.9	71	0.9	86	0.6	**1.0**	**0.9**
	Estonia	89	0.7	1.0	**0.8**	**0.9**	7	0.3	37	1.0	58	0.8	86	0.5	1.0	**0.9**
	Finland	86	0.8	**1.1**	**0.8**	1.0	8	0.3	46	0.9	66	0.9	87	0.5	1.0	**0.9**
	France	77	0.9	1.0	**0.6**	m	5	0.3	35	0.9	62	0.9	72	0.6	**0.9**	**0.7**
	Germany	83	1.0	**1.0**	**0.8**	1.1	6	0.2	39	0.8	60	0.8	81	0.7	**0.9**	**0.8**
	Greece	64	1.8	1.0	**0.6**	**0.7**	10	0.4	25	0.9	47	0.8	71	1.1	**0.9**	**0.8**
	Hungary	72	1.2	1.0	**0.6**	**0.2**	3	0.3	25	0.9	54	0.9	m	m	m	m
	Iceland	76	1.0	1.0	**0.8**	**0.9**	18	0.5	58	1.0	74	0.9	m	m	m	m
	Ireland	85	0.9	1.0	**0.8**	1.0	4	0.3	30	0.9	37	0.9	75	0.9	**0.9**	**0.8**
	Israel	68	1.4	1.0	**0.6**	1.0	m	m	m	m	m	m	68	0.8	**0.9**	**0.7**
	Italy	77	1.1	**0.9**	**0.7**	0.9	5	0.4	31	0.8	43	0.8	68	1.0	**0.9**	**0.8**
	Japan	89	0.8	1.0	**0.8**	c	m	m	m	m	m	m	92	0.6	**1.0**	**0.9**
	Korea	85	1.1	**1.1**	**0.8**	c	5	0.5	m	m	48	0.8	81	0.6	**0.9**	**0.8**
	Latvia	79	1.0	1.0	**0.7**	**0.8**	1	0.3	24	1.2	56	0.9	m	m	m	m
	Luxembourg	74	0.7	1.0	**0.6**	m	13	0.5	63	0.9	75	0.8	m	m	m	m
	Mexico	43	1.3	**0.9**	**0.5**	**0.5**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Netherlands	83	0.9	1.0	**0.8**	c	7	0.3	43	0.8	63	0.9	86	0.6	**0.9**	**0.9**
	New Zealand	78	1.0	1.0	**0.7**	0.8	m	m	m	m	m	m	81	0.7	**0.9**	**0.8**
	Norway	83	0.8	**1.0**	**0.8**	0.9	10	0.5	55	0.9	61	0.9	85	0.6	**1.0**	**0.9**
	Poland	83	1.0	1.0	**0.8**	**0.9**	2	0.2	21	0.9	43	0.8	77	0.7	1.0	**0.8**
	Portugal	76	1.0	1.0	**0.7**	**0.6**	7	0.4	35	0.9	45	0.8	m	m	m	m
	Slovak Republic	72	1.2	1.0	**0.6**	**0.6**	3	0.3	31	1.0	57	0.9	86	0.6	1.0	**0.9**
	Slovenia	84	0.6	1.0	**0.8**	**0.9**	4	0.3	33	1.1	49	1.0	74	0.8	1.0	**0.7**
	Spain	78	1.0	**1.0**	**0.7**	1.0	6	0.4	39	0.9	53	0.9	69	0.7	**0.9**	**0.7**
	Sweden	79	1.2	1.0	**0.7**	**0.9**	10	0.3	34	1.0	63	0.9	85	0.7	**0.9**	**0.9**
	Switzerland	84	1.0	1.0	**0.8**	1.0	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turkey	49	2.2	1.0	**0.5**	**0.3**	2	m	18	m	26	m	49	1.6	**0.7**	**0.6**
	United Kingdom	78	1.0	1.0	**0.8**	**1.2**	7	0.4	45	0.9	52	0.9	m	m	m	m
	United States	71	1.4	1.0	**0.6**	**1.2**	m	m	m	m	m	m	70	0.9	**0.9**	**0.7**
	OECD average	77	–	1.0	0.7	0.8	7	0.3	37	0.9	55	0.9	77	–	0.9	0.8
	EU22 average	79	–	1.0	0.7	0.8	6	0.3	36	0.9	56	0.9	80	–	1.0	0.8
Partners	Argentina[6]	44	1.7	**0.8**	**0.5**	**0.7**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brazil	30	1.2	**0.8**	**0.3**	**0.4**	6	0.6	12	0.9	21	0.8	m	m	m	m
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombia	34	1.2	**0.8**	**0.3**	**0.7**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	38	1.5	**0.8**	**0.4**	1.1	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	31	1.6	1.1	**0.3**	**0.3**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lithuania	75	1.1	1.0	**0.7**	**0.8**	4	0.3	32	1.0	55	0.9	82	0.8	1.0	**0.8**
	Russian Federation	81	1.2	1.0	**0.8**	**0.9**	1	0.3	8	1.2	28	0.9	86	1.5	1.0	1.0
	Saudi Arabia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	South Africa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	G20 average	m	–	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	–	m	m

1. For indicators 4.1.1 and 4.6.1, parity indices are in bold when the difference between the two considered groups is statistically significant.
2. The gender parity index refers to the ratio of the female value over the male value.
3. ESCS refers to the PISA index of economic, social and cultural status. The ESCS parity index refers to the ratio of the value for the bottom quartile over the value for the top quartile of the ESCS index.
4. The location parity index refers to the ratio of the value for rural areas over the value for urban areas.
5. The parental attainment parity index refers to the ratio of the value for individuals whose parents have not attained tertiary education over the value for those with at least one tertiary-educated parent.
6. For PISA results, coverage is too small to ensure comparability.
c There are too few observations or no observation to provide reliable estimates (i.e. there are fewer than 30 students or fewer than 5 schools with valid data).
Source: PISA (2015), ITU (2015) and PIAAC (2012/2015). See *Source* section for more information and Annex 3 for notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
Please refer to the Reader's Guide for information concerning symbols for missing data and abbreviations.
StatLink https://doi.org/10.1787/888933801468

Per rifondare oggi la questione dell'equità, allora, bisogna innanzitutto chiarire la prospettiva dell'uguaglianza senza ignorare diversità e differenze. Altri-

menti, se così non fosse, si rischierebbe di dare un significato riduttivo, come uniformità dei percorsi e degli esiti, dando poca rilevanza ai bisogni, aspettative ed esigenze di differenziazione, mentre diseguaglianze e varie forme di esclusione resterebbero.

12. Metodi autobiografici per l'educazione permanente e sostenibile

Sempre in una prospettiva di sviluppo sostenibile, con un approccio bottom-up e ai fini di promuovere non soltanto il lifelong e lifewide learning, ma anche il lifedeep learning, i metodi autobiografici in ambito pedagogico e educativo permettono di conseguire molteplici obiettivi.

Il dialogo con se stessi, ma anche con gli altri, rappresenta uno spunto di riflessione sul proprio percorso di vita. La relazione che si viene a creare tra gli attori coinvolti nel processo di costruzione/ricostruzione della propria vita è fondamentale per approfondire le dinamiche insite nella vita del soggetto. I metodi autobiografici rientrano tra gli approcci pedagogici che meglio sostanziano e sviluppano la conoscenza di se stessi e anche quella degli altri (Aleandri, 2017), dotando di senso le esperienze e contribuendo ai processi di costruzione dell'identità.

Sempre più numerosi sono i pedagogisti, a cominciare da Alheit (1990), Dominicè (1990), Pineau, Le Grand (1993), Josso (1995), Demetrio (1999), Alberici (2000), Cambi (2002), Formenti (1998), e molti altri, che utilizzano i metodi autobiografici a fini educativi, autoeducativi e di ricerca, in quanto riconoscono l'importanza dei processi di costruzione dell'identità della persona, della dotazione di senso verso una consapevolezza della propria identità storica, sociale, etica e spirituale (Aleandri, 2017). Sottolineiamo, inoltre, che tali metodi sono molto diffusi anche tra i sociologi (ricordiamo la ricerca effettuata da Thomas e Znaniecki della Scuola di Chicago oramai cento anni fa sui processi di integrazione dei contadini polacchi negli USA), gli psicologi, gli antropologi, i medici, ecc.

I metodi autobiografici rispondono alle esigenze di tutte le persone, comprese coloro che si trovano in una situazione di disagio e sofferenza, che hanno maggior bisogno di orientarsi e rapportarsi agli altri, fino a giungere ad una visione più autentica del proprio sé e della realtà che li circonda, a cominciare dal tessuto cittadino (Aleandri, 2017).

La scrittura autobiografica rappresenta uno strumento d'aiuto per il soggetto nella fase di rielaborazione del proprio percorso esistenziale e allo stesso tempo nel superamento di un evento doloroso, un trauma o una paura che hanno fortemente condizionato il soggetto, accompagnandolo in una dimensione anche terapeutica (Aleandri, 2012, 2017), nel senso pedagogico del termine.

Le scienze pedagogiche, pertanto, hanno riconosciuto l'utilità e le potenzialità di tale strumento di ricerca tanto che è diventato uno dei metodi più

utilizzati, soprattutto nell'educazione degli adulti e dell'educazione permanente. La scrittura autobiografica permette di analizzare in modo approfondito e in dettaglio le varie e specifiche esperienze del protagonista, così come di tutte le persone e gli aspetti sociali e culturali. Le esperienze di rivelano di ausilio per ricostruire il proprio percorso e per continuare a vivere proficuamente nel presente, ma fungono anche da "'bussola' per progettare in modo coerente e proficuo il proprio futuro" (Aleandri, Giaconi, 2012b, 99).

La scrittura autobiografica offre, inoltre, l'opportunità di riflettere sulle conoscenze, abilità e competenze acquisite, sul passato e sul presente personale e del contesto/ambiente/comunità/società, sugli eventi vissuti utili a comprendere significati sempre più ampi. I metodi autobiografici, pertanto, consentono una forma di apprendimento riflessivo, in grado di generare anche nuove conoscenze e nuovi bisogni/desideri di conoscenza.

Per queste motivazioni, da alcuni anni abbiamo realizzato alcuni progetti di ricerca basati sui metodi autobiografici, utilizzando un format originale e validato in numerosi congressi internazionali e nazionali.

L'analisi dei dati raccolti si basa su una metodologia mista quantitativa e qualitativa, quest'ultima trae le sue radici dalla Grounded Theory di base elaborata da Glaser e Strauss (1967) e poi dalle rivisitazioni di Merrill e West (2009).

Il format originale progettato per raccogliere scritti autobiografici si intitola "Parole di una vita. Parole per....." e è stato pianificato all'interno di un più ampio progetto di ricerca "Scritture di una vita. Scritture per.....".

Il format è stato strutturato in cinque schede di base con stimoli cognitivi, emotivi, affettivi, ecc., per cercare di promuovere e aumentare il più possibile il recupero dei ricordi, che a volte pensiamo di aver dimenticato per sempre, ma quando riusciamo a ricordarli abbiamo il l'opportunità di progredire nella conoscenza e nel dotare di significati eventi passati e esperienze, che aiuteranno a orientarsi per ulteriore crescita, educazione e formazione durante tutta la vita. Qui sotto (vedi fig. 29) mostriamo un breve estratto del format di scrittura autobiografica, che può comunque essere adattato e implementato rispetto agli obiettivi e al campione specifici.

Fig. 29 – Estratto format di scrittura autobiografica

SCHEDA 4: OGGI IO HO: …….. ANNI
DATA COMPILAZIONE:

FOTO E/O BREVE RITRATTO DI SE':
……
……

UN COLORE (E BREVE SPIEGAZIONE DEL SIGNIFICATO/I E EMOZIONI/RICORDI CHE ESSO EVOCA): ……
……
……

UN ODORE (E BREVE SPIEGAZIONE DEL SIGNIFICATO/I E EMOZIONI/RICORDI CHE ESSO EVOCA):
……
……

UN'EMOZIONE (E BREVE DESCRIZIONE DELL'EVENTO/I IN CUI SI E' PROVATA):
……
……

PERSONE SIGNIFICATIVE (E BREVE DESCRIZIONE):
……
……

OGGETTI SIGNIFICATIVI (E BREVE DESCRIZIONE):
……
……

EVENTI SIGNIFICATIVI CHE MI HANNO VISTO COINVOLTO IN PRIMA PERSONA:
……
……

Le schede sono basate su diversi periodi della vita:
1) nascita-infanzia,
2) adolescenza,
3) prime esperienze di lavoro,
4) oggi,
5) come mi vedo tra..... anni.

Comunque, tali scansioni temporali possono essere ulteriormente suddivise in in periodi temporali meno lunghi corrispondenti a altrettante schede.

In ogni scheda, i partecipanti possono indicare un'età specifica o la fascia d'età a cui si riferiscono, scrivendo eventi ricordati e possono spiegare molti episodi ed esperienze che hanno vissuto nel corso della loro vita: dalle persone più significative (genitori, insegnanti, amici, amici, ecc.) agli oggetti più significativi, libri, canzoni, film di quel periodo o quella particolare esperienza, viaggi, esperienze educative e/o di formazione, o anche sogni, desideri, paure, e molto altro ancora. Ogni scheda riserva poi uno spazio dedicato alle note aggiuntive libere o quant'altro. Inoltre, un tale modello di format è notevolmente efficiente, perché la sua prerogativa è quella di essere snello, conciso, non richiede troppo tempo per essere compilato, anche se è necessaria un'attenta riflessione, un'accurata scelta di parole e di termini significativi e dai contenuti densi.

Dopo la compilazione del format di scrittura autobiografica, è stato somministrato un questionario conoscitivo finale.

13. Un progetto di ricerca: metodi autobiografici nei CTP/CPIA

La crisi economica, finanziaria ma anche sociale, che continua a colpire duramente molti paesi europei, "ha segnato la chiusura di una fase di straordinaria crescita dell'immigrazione – avvenuta soprattutto dalla parte meridionale del continente – e, con ogni probabilità, si avvia a diventare un punto di svolta importante nella storia del fenomeno" (Caritas Migrantes, 2014, 8). Abbiamo assistito infatti, a partire dal 2012, ad una diminuzione dei flussi migratori in Europa, a causa appunto della crisi economica che ha interessato il continente. Tuttavia, questa diminuzione è minore rispetto a quello che ci si sarebbe potuti aspettare, e questo conferma il fatto che il fenomeno migratorio è comunque ampio e consolidato.

I paesi maggiormente interessati dall'immigrazione negli ultimi anni sono stati Italia e Spagna, oltre alla Grecia, con problematiche relative all'integrazione e all'inclusione sul versante lavorativo, sociale e culturale.

Le motivazioni che storicamente muovono i flussi migratori sono molteplici. Tra queste hanno sempre avuto un'importanza rilevante:

– le possibilità occupazionali e

– la ricerca di nuove opportunità di vita.

Una caratteristica dei flussi migratori legati al lavoro è il carattere di permanenza, anche se bisogna notare che negli ultimi anni questo indicatore ha subito una sensibile diminuzione.

I problemi derivanti dalle difficoltà del mondo del lavoro che ad oggi coinvolgono larghissime porzioni di popolazione di tutti i Paesi europei, e non solo, per i lavoratori migranti ha avuto conseguenze più significative.

Tuttavia, da alcune indagini è emerso che gli immigrati continuerebbero l'esperienza migratoria anche in condizioni di sopraggiunta disoccupazione" (Mottura, 2010).

Inoltre, "la disoccupazione dei lavoratori immigrati maggiore rispetto a quelli italiani è dettata da una precarietà lavorativa e da una debolezza di tutele che chiedono nuovi strumenti sociali, più che il semplice blocco dei flussi" (Caritas Migrantes, 2014, 7).

La crisi economica ha delineato nuove articolazioni del sistema di disuguaglianze, con l'incremento del rischio di esclusione sociale per tutti quei gruppi sociali in condizioni di maggiore vulnerabilità, gli immigrati tra i primi.

La recessione produce importanti "conseguenze sulla mobilità umana, sui percorsi lavorativi, sulla capacità di risparmio" (Zanfrini, 2011, 96), peggiora le condizioni di lavoro e di vita, acuisce i rischi di esclusione sociale anche per quei soggetti che avevano conseguito elementi significativi per raggiungere l'integrazione.

La crisi scredita, inoltre, la visione progressiva del passaggio verso condizioni di lavoro migliori e soprattutto rimette in discussione l'idea che il lavoro – indipendentemente dalla sua qualità – sia il fattore principale di integrazione (Chicchi, 2001).

Pertanto, elevati livelli di istruzione, l'acquisizione di competenze (hard e soft skills) in una prospettiva di educazione permanente e strumenti linguistici appropriati per comunicare sono essenziali e cruciali per il benessere e l'inclusione sociale.

Le politiche di ciascun paese hanno il compito di trovare risorse e strumenti per raggiungere questi obiettivi.

Per farlo, sembra essenziale iniziare dalla definizione dei principi e dei valori che nel tempo hanno ispirato la scrittura dei diritti umani (ad esempio l'articolo 26 della Dichiarazione universale dei diritti umani dell'ONU), incluso, non ultimo, il diritto all'educazione e anche il diritto alla socialità.

Partendo dalle riflessioni di pionieri dell'educazione permanente quali Lengrand, Suchodolski o Schwartz, l'educazione va considerata non soltanto come acquisizione di un patrimonio di conoscenze, competenze e abilità, ma anche come sviluppo dell'individuo che diviene progressivamente sempre più se stesso anche, se non soprattutto, attraverso le diverse esperienze della vita.

Pertanto, l'educazione permanente non si prospetta come un semplice prolungamento dell'educazione tradizionale verso l'età adulta o oltre, ma una vera e propria nuova strategia pedagogica volta a valorizzare tutte le dimensioni di vita degli individui, un framework di riferimento utile per affrontare la necessità di soluzioni a molte e inedite sfide nella vita culturale, sociale e professionale, individuale e delle moderne società.

È ormai riconosciuto che la formazione, nel senso del *lifelong learning*, costituisce il nuovo scenario entro cui collocare «i bisogni, le aspirazioni di donne e uomini di continuare ad apprendere, di formarsi, per poter affrontare i cambiamenti della loro vita» (Alberici, 2006).

«Pertanto, con l'educazione permanente possiamo ricomprendere tutte le tipologie di educazione, compresa quella iniziale, prescolastica, scolastica e ex-

trascolastica (…) estesa lungo l'intero arco della vita e alle varie dimensioni della vita di una persona» (Aleandri, 2011, 46).

Partendo da questi presupposti, abbiamo realizzato un progetto di ricerca qualitativa che si è svolta nell'ambito di CTP (Centri Territoriali Permanenti, oggi trasformati in CPIA) in Italia centrale (Marche), all'interno di un programma di alfabetizzazione linguistica e medica finalizzata a fornire agli immigrati le competenze necessarie a prendere e comprendere informazioni e richiedere intervento in casi di emergenza.

Nell'ambito del progetto i ricercatori hanno operato in modo da offrire agli immigrati partecipanti maggiori e più approfondite competenze comunicative sul proprio sé e sul proprio bagaglio di esperienze, attraverso la scrittura autobiografica che con gli stimoli del format ha sollecitato la memoria, con ulteriori obiettivi quali lo sviluppo del senso di identità e di orientamento.

La dimensione della scrittura autobiografica, infatti, è particolarmente idonea a ricostruire la dimensione dell'identità. "Quello che ha a che fare con la descrizione orale o scritta di se stessi, del proprio mondo, è un sapere narrativo tra i più importanti per la formazione" sia dei giovani che degli adulti che utilizzeranno questa competenza migliorandola progressivamente (Demetrio, 2002).

La condizione di migrante, infatti, è una condizione di vita particolarmente difficile dal punto di vista anche dell'identità, i rapporti si modificano, le radici culturali devono essere curate e mantenute attraverso la memoria, la lingua, le storie, le feste religiose o ogni altra struttura che possa fare in modo che si continui ad essere testimoni delle proprie radici in paese straniero, in un clima di confronto, dialogo e riconoscimento delle differenze, come base di partenza per la costruzione di una società interculturale.

A tal fine, oltre a valorizzare le differenze culturali, va valorizzata e promossa soprattutto la ricerca di quanto ci avvicina, poiché è nei sentimenti, nei modi di vivere le emozioni e di rappresentarle nelle narrazioni e nei saperi che l'incontro con l'«altro» trova le sue ragioni e le sue concrete esperienze (Demetrio, Favaro, 2004).

L'identità nasce dall'incontro con l'altro da sé (Gandhi "no culture can survive if it to be exclusive"), ma anche dal confronto con il proprio sé, il proprio vissuto, le proprie esperienze, fino a giungere a una consapevolezza più ampia.

Per correggere gli stereotipi e le percezioni falsate sui migranti e sugli immigrati, una modalità valida è quella di dare spazio e voce proprio a ogni immigrato, uno spazio narrativo che permetta loro di raccontarsi e dunque di far conoscere le proprie storie biografiche e il loro bagaglio di esperienze.

La scrittura autobiografica aiuta in questa direzione e al tempo stesso permette al soggetto di ricostruire la propria identità anche e, come abbiamo detto, attraverso l'incontro con l'altro da sé, in un approccio di *comunità educante*.

La società contemporanea ha subito forti mutazioni negli ultimi anni modificando profondamente le proprie modalità relazionali. "Oggi ci si muove

in fretta, e la fretta ci impedisce di pensare, di assegnare priorità, di capire quali sono i nostri bisogni, il senso delle situazioni intorno a noi; ma la fretta e il sovraccarico di cose da fare è anche un pretesto per non pensare, talvolta per non accumulare ancora fatica […] altre ancora per la paura di riflettere proprio su di sé." (Gabrielli, 2006:154).

Il tempo della scrittura invece è un tempo rallentato, è un tempo atto a riflettere, a ricordare, a selezionare e scegliere con calma gli episodi e gli eventi più significativi della propria vita e quindi più adatti a descrivere noi stessi.

È un tempo che permette più agevolmente una riflessione di livello meta cognitivo, sui propri punti di forza e debolezza, che permette quindi al soggetto di innalzare il livello di consapevolezza.

Avendo maggiore consapevolezza migliora la capacità di compiere scelte e quindi la capacità di orientarsi soprattutto alle prese con un mercato del lavoro in continua evoluzione e trasformazione che richiede ai soggetti di essere flessibili, di adattarsi alle trasformazioni e di mettere a frutto tutte le competenze di cui si dispone, tutte le risorse anche quelle acquisite in ambienti informali e non formali.

Risulta dunque proficuo sperimentare dei percorsi di scrittura autobiografica con finalità riflessive e orientative in modo da sostenere i soggetti in un processo di progressivo sviluppo delle capacità di auto-orientamento.

La produzione scientifica in ambito interculturale ha portato in tanti anni a sperimentare diverse tecniche di ascolto e strategie di comunicazione interculturale per definire strumenti che facilitino la conoscenza delle esperienze migratorie, il riconoscimento delle differenze culturali, ma anche delle somiglianze, in questo senso la conoscenza delle testimonianze attraverso il format di scrittura autobiografica ha assunto un peso sempre crescente.

Dato che l'immigrazione in Italia tende sempre di più all'insediamento finale (anche se oggi questa caratteristica sta diminuendo, forse per la crisi), è quindi necessario attivare strategie educative e formative per promuovere l'inclusione stabile degli stranieri.

Il campione

Il campione che ha partecipato alla compilazione del Format of di scrittura autobiografica è composto da: 40 immigrati adulti in Italia,

iscritti a corsi presso un CPIA in una provincia dell'Italia centrale.

Il 60% sono uomini e il 40% donne, di età compresa tra 20 e 40 anni, e sono arrivati in Italia, in media, da 9 a 18 mesi.

Il motivo più comune per la migrazione era trovare lavoro (80%).

Percentuali nazionalità del campione (in ordine decrescente): cinesi, albanesi, indiani, marocchini rumeni, polacchi, senegalesi, altre nazionalità.

Titolo di studio: scuola secondaria I grado (50%), freq. scuola secondaria I grado (23%), scuola secondaria II grado (23%), titolo terziario (4%).

Risultati principali del format autobiografico

Quasi la totalità dei partecipanti ha scritto che lasciare la propria terra è stata un'esperienza dolorosa, soprattutto per chi non ha famiglia in Italia.

L'inclusione sociale è stata inizialmente particolarmente difficile, a causa di stati di sofferenza, isolamento e discriminazione vissute soprattutto da persone anziane.

Le differenze culturali si riferivano principalmente a culti religiosi e civili, al cibo e al ruolo svolto dalle donne.

Altri risultati dell'analisi qualitativa del format

L'analisi di ulteriori dati ha visto emergere:

– Migliore conoscenza della lingua sulle questioni affrontate;
– Maggiore fiducia nel relazionarsi con i cittadini italiani;
– Miglioramento ed espansione della rete di interazione sociale;
– Consapevolezza della possibilità di iniziare una nuova vita in un altro paese.
– Nuovi apprendimenti che possono essere interiorizzati in profondità e rivelarsi significativi: è fondamentale partire dalla propria storia vissuta, dalla conoscenza, dai percorsi e dalle esperienze del discente;
– La scrittura autobiografica e la compilazione del format amplificano il senso di generatività (secondo il significato di Erikson) e il desiderio di parlare di se stessi.

Con gli studenti stranieri, inoltre, è necessario tener conto dei grandi cambiamenti sociali e culturali che ognuno di loro ha vissuto.

Si è riscontrata anche una maggiore consapevolezza attraverso gli stimoli di format, orientamento e auto-orientamento, e una più forte motivazione a porsi in una prospettiva di educazione permanente e dell'educazione come stile di vita.

14. Un altro progetto di ricerca: Metodi autobiografici in situazioni difficili

Campione

Il campione è composto da 99 persone: 64 detenuti nei carceri Comuni e di Alta Sicurezza nella Regione Campania, di cui 32 sono stati i detenuti uomini nella sezione reati comuni, 20 i detenuti uomini nel carcere di alta sicurezza e 12 detenute. Età media: 43 anni; 10 tossicodipendenti uomini detenuti nella 3° Casa Circondariale di Rebibbia (non hanno voluto fornire dati relativi all'età); 15 donne che hanno subito violenze di varia entità, di età che vanno

dai 25 e i 70 anni e 10 donne adulte, di età compresa tra i 20 e i 59 anni, vittime di violenza e ospitate da una Onlus.

L'analisi dei dati raccolti è iniziata con la lettura e rilettura dei format di scrittura autobiografica, ciascun ricercatore singolarmente e poi attraverso un confronto di gruppo. Si è poi proceduto all'aperta codifica con lo scopo di ricercare unità di significato, successivamente sono state create brevi didascalie per giungere all'individuazione di categorie centrali (*core category*), consistenti in concetti ed essenziali significati. Infine, dopo ulteriori revisioni e, quando possibile alla condivisione con i partecipanti, si è passati alla stesura dei report.

In questa sede riporteremo, per motivi di spazio, alcuni dei risultati principali. Innanzitutto, bisogna rilevare che in tutte le schede, alla descrizione di sé, la maggior parte delle donne ha fornito una descrizione prettamente fisica, mentre gli uomini hanno fornito più spesso anche una descrizione del carattere, e questo è già un primo elemento su cui riflettere.

Per quanto concerne le persone significative, nell'infanzia e adolescenza, prevalgono la madre, il padre, i nonni, i fratelli o sorelle; nella scheda del presente, il coniuge (soprattutto tra i detenuti), i figli, i genitori.

Per quanto attiene alle emozioni, si denota una certa difficoltà nel riconoscerle, preferendo raccontare le esperienze che le hanno suscitate. Questo fa riflettere, ancora una volta, sulla necessità di un'educazione affettiva più efficace da realizzare fin dai primi anni scolastici e da implementare lungo il corso della vita.

Per quanto riguarda il questionario finale di gradimento, quasi la totalità dei partecipanti, di tutti i sotto-campioni, hanno esternato il loro entusiasmo per avere partecipato alla compilazione del format di scrittura autobiografica. Oltre l'80% ha dichiarato che, grazie al format autobiografico, ha acquisito una maggiore consapevolezza di sé, quasi il 90% ha compreso meglio il proprio percorso di vita e le esperienze vissute, il 70% di sentirsi stimolato a proiettarsi nel futuro (da considerare che le donne vittime di violenza hanno avuto maggiori difficoltà a proiettarsi nel futuro, dato il trauma subito ancora molto recente), circa l'80% ha affermato che il percorso gli è stato utile a far emergere il desiderio di acquisire nuove conoscenze e competenze (in una prospettiva di lifelong, lifewide e lifedeep learning), oltre l'80% ha dichiarato che dopo aver completato il format ha avvertito un maggiore stimolo a raccontarsi agli altri. Le emozioni prevalenti, sia prima sia dopo l'esperienza di scrittura autobiografica, sono state la curiosità, l'interesse e il piacere.

Le emozioni, così come nei processi educativi e formativi, hanno giocato un ruolo rilevante per le persone rendendo l'apprendimento più profondo e consapevole, nonostante le iniziali difficoltà a riconoscerle e a esprimerle.

15. Riflessioni e prospettive

"Scriviamo per essere capiti, per svelare, per lasciare in eredità qualcosa che a voce non sapevamo, potevamo, volevamo dire. Scriviamo perché questo gesto, che può di-

ventare quotidiano, ci fa sentire liberi, ci dà gioia, un senso più pieno della vita…far comprendere quali siano le sue intrinseche virtù, è un impegno oltre che educativo, senz'altro civile. È una proposta culturale in controtendenza, rispetto ad ogni pressione sociale tendente a svilire le memorie individuali e collettive. Quando si voglia farci credere che la vita va capita e vissuta nell'apoteosi dell'attimo presente" (Demetrio, 2009).

Tracciare, ricordare e dare senso alla propria vita attraverso il format ha permesso ai partecipanti dei laboratori di scrittura autobiografica, e in riferimento al campione di immigrati, di mettere in evidenza non solo gli aspetti negativi dello sbarco in terra straniera, ma anche l'accoglienza positiva che il Paese (l'Italia) è stata ed è in grado di offrire.

Così si è verificata una nuova relazione, una nuova modalità di comunicazione e condivisione, nuove forme di cooperazione e un senso di cittadinanza ampliato.

L'immigrato non fa più paura, non è solo il portatore di guai, di pericoli o di manodopera per lavori che gli italiani non vogliono più fare.

L'immigrato, invece, è finalmente riconosciuto (e si sente riconosciuto) come un individuo (persona) libero, ricco di esperienze e significati da condividere per costruire un sentimento più profondo di cittadinanza inclusiva, attiva e solidale.

Ulteriori progetti di ricerca pedagogica attraverso i metodi autobiografici, di cui abbiamo riportato un progetto realizzato con campioni di adulti in contesti o condizioni difficili, hanno confermato che i metodi autobiografici sono uno strumento efficace per riflettere, ripensare il passato e il presente e progettare il futuro, anche quando esperienze negative o dolorose sembravano aver causato un blocco insormontabile.

I metodi autobiografici permettono ad ogni persona di riflettere sui propri processi di apprendimento delle conoscenze, sulle proprie potenzialità, risorse e limiti, ma anche su fattori e dinamiche familiari, personali, sociali e ambientali.

Nel momento in cui una persona scrive di sé non solo si scopre capace di ricordare e di raccontarlo, ma si sente anche in grado di dare un senso alle cose, alle persone e alle esperienze, crescono lentamente autostima, fiducia fino a giungere all'affermazione della propria soggettività e del proprio processo di costruzione dell'identità. L'identità, infatti, si viene a costruire attraverso l'interazione della persona con la sua storia, la storia delle persone con cui entra in relazione, con la storia del contesto e della società di riferimento. Pertanto, le interazioni con gli altri e con l'ambiente sono molto importanti per ogni persona lungo l'intero arco della vita, da bambino, da adulto, da anziano.

L'utilizzo dei metodi autobiografici comporta la consapevolezza che educare significa prendersi cura dell'altro e di sé.

Gli obiettivi educativi dell'utilizzo dei metodi autobiografici, a scuola come nell'extrascuola, consistono nel valorizzare lo studente nella totalità della sua persona/ personalità e sviluppare la sua capacità di "imparare ad imparare", e realizzare apprendimenti significativi e consapevoli che sono obiettivi principali

della scuola di oggi e che guideranno ogni persona nel suo processo di educazione permanente, lifelong, lifewide, lifedeep.

> *"Basta che un rumore, un odore, già uditi o respirati un tempo, lo siano di nuovo, nel passato e insieme nel presente, reali senza essere attuali, ideali senza essere astratti, perché subito l'essenza permanente, e solitamente nascosta, delle cose sia liberata, e il nostro vero io che, talvolta da molto tempo, sembrava morto, anche se non lo era ancora del tutto, si svegli, si animi ricevendo il celeste nutrimento che gli è così recato. Un istante affrancato dall'ordine del tempo ha ricreato in noi, perché lo si avverta, l'uomo affrancato dall'ordine del tempo".*
>
> Marcel Proust

Riferimenti Bibliografici

Alberici, A. (2000). *Educazione in età adulta*. Roma: Armando Editore.

Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.

Alberici, A. (2006). *Educazione degli adulti e lifelong learning: le nuove figure professionali.* In A. Alberici (a cura di). *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta*. Milano: Franco Angeli.

Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., Loiodice, I. (2007). *Adulti e università: sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: Franco Angeli.

Aleandri, G. (2003). *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale: per una pedagogia del lifelong learning*. Roma: Armando Editore.

Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando Editore.

Aleandri, G. (2012a). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando Editore.

Aleandri, G., Giaconi, C. (2012b). *Lifelong Learning for Inclusion*. Roma: Armando Editore.

Aleandri, G. (2016) *Educazione permanente in contesti difficili*. In Dozza, L., Ulivieri S. (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: Franco Angeli.

Aleandri, G. (2017). *Con-passione. Nuovi orizzonti e prospettive in pedagogia delle relazioni*. Roma: Armando Editore.

Alheit, P. (1990). *Biographizität als Projekt. Der "biographische Ansatz" in der Erwachsenenbildung*. Bremen: Bremeni Universität.

Amicucci, F. & Gabrielli, G. (2013). *Boundaryless learning. Nuove strategie e strumenti di formazione,* Milano: Franco Angeli.

Angori, S. (2012). *Formazione continua. Strumento di cittadinanza.* Milano: Franco Angeli.

Anpal (2018). *Formazione continua, l'Italia migliora ma resta indietro*.

Banks, J. A. *et al.* (2007). *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*. Seattle: The LIFE Center (The Learning in Informal and Formal Environments Center) and the Center for Multicultural Education, University of Washington, Seattle.

Barnett, R. (2010). Life-wide education: a new and transformative concept for higher education? In *Enabling a More Complete Education Conference e-Proceedings* On-line at: http://lifewidelearningconference.pbworks.com/E-proceedings.

Bauman, Z. (2006). *Liquid Life*. Cambridge: Polity.

Benavides, F., Dumont, H., Instance, D. (2011). Alla ricerca di contesti di apprendimento innovativi. In Ceri-Ocse. *Apprendere e Innovare.* Bologna: Il Mulino, 39-74.

Bokova, I. G. (2012). *Opening Address on the occasion of the Educating for a sustainable future.* Rio+20 side-event; RioCentro, Rio de Janeiro, Brazil, 21 June 2012: ONU.
Bonini, M.C. (2002). *L'orientamento nell'educazione degli adulti. "Analisi del contesto e prospettive di sviluppo"*. Milano: Franco Angeli.
Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
Caritas Migrantes (2014). *Rapporto Immigrazione relativo al 2013/14*.
Caritas Migrantes (2016). *Rapporto Immigrazione relativo al 2015/16.*
Caritas Migrantes (2018). *Rapporto Immigrazione relativo al 2017/18*.
Cedefop (2015). *Skills, qualifications and jobs in the EU: the making of a perfect match? Evidence from Cedefop's European skills and jobs survey.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Cedefop (2017), Dati su VET e lavoro, database disponibile al sito: http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resourees/statistics-and-indicators/statistics-and-graphs/indicator-overviews (ultima consultazione 31/01/2019).
Cedefop (2019). *Nota informativa.* Aprile 2019.
Chicchi, F. (2001). *Derive sociali. Precarizzazione del lavoro, crisi del legame sociale ed egemonia culturale del rischio.* Milano: Franco Angeli.
Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente.* Bruxelles.
Commissione Europea (2016). *Apprendimento in carcere: il contributo della Commissione europea.*
Consiglio d'Europa (2000). *Strategia di Lisbona.*
Consiglio D'Europa, Comitato Dei Ministri. Raccomandazione R (2006)2 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulle Regole penitenziarie europee.
Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo*. Tr. it. Roma: Armando Editore.
Demetrio, D. (1999). *Raccontasi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
Demetrio, D. (2002). *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa*. Sesto San Giovanni (MI): Meltemi Editore.
Demetrio, D., Favaro, G. (2004). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi.* Milano: Franco Angeli.
Demetrio D. (2009). *Atti del Convegno Erikson 2009*. Trento: Erickson.
Dominìcé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
Dozza, L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita.* Milano: Franco Angeli.
Dozza, L., Ulivieri, S. (2016). *L'educazione permanente a partire dalle primi età della vita.* Milano: Franco Angeli.
European Commission (2017). *The Digital Skills Gap in Europe.* Digital Single Market.

Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini.
Gabrielli G. (a cura di) (2006). *Conoscenza, apprendimento, cambiamento.* Milano: Franco Angeli.
Glaser, B. G., Strauss, A. L.. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Tr. it. Roma: Armando Editore.
Husén, T. (1976). *La società che apprende. Verso un nuovo rapporto tra scuola e società*. Tr. it. Roma: Armando Editore.
Josso, M. C. (1995). L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation. Une médiation pour la connaissance de la subjectivité. In P. Alheit et al. The biographical approach in European Adult Education. Wien: Verband Wiener Volksbildung. . In *Adultità,* 2: 23-32.
Lengrand, P. (1973). *Introduzione all'educazione permanente*. Tr. it. Roma: Armando Editore.
Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
Malavasi P. (2012). Tra Green Marketing e Fund Raising. Formazione e Governance dell'ambiente per lo sviluppo umano. In G. Alessandrini (a cura di). *La formazione al centro dello sviluppo umano: crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
Merrill, B., West, L. (2009). *Autobiographical methods in social research*. London: Sage.
Miur (2015). *Piano Nazionale Agenda Digitale.*
Molina, A., Mannino, M. (2016). *Educazione per la vita e inclusione digitale. Strategie innovative per la scuola e la formazione degli adulti*. Trento: Erickson.
Morning Future, (2017). *Lifelong learning: la formazione permanente salverà le nostre aziende*. Redazione.
Mottura G. (2010), *Immigrazione e crisi economica. Spunti di riflessione per una futura ricerca*. Ediesse online. In F. Carchedi, F Carrera, G. Mottura, *Immigrazione e sindacato. Lavoro, cittadinanza e territor*i. VI rapporto Ires.
Oecd (2016), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies. Peris: OECD.
Oecd (2018). *Education at a Glance 2018. OECD Indicators*. Paris: OECD.
Onu General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Developmen*t.
Pineau, G., Le Grand, J. L. (1993). *Les histoires de vie*, Paris: PUF.
Politiche attive e formazione, le Regioni spendono 1,8 miliardi, ma gli interventi sono frammentati (2018). In *La Repubblica*, 4 ottobre 2018.
Raviolo, P. (2012). *Adult education e social media. Strategie di apprendimento per le comunità virtuali*. Milano: Franco Angeli.
Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma.
Unesco, (1997). *Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel.* Paris: UNESCO.

VISCHI, A. (2008). *Tra responsabilità sociale e pedagogia*. Milano: I.S.U.
ZANFRINI, L. (2011). *Il lavoro.* In ISMU. *Sedicesimo rapporto sulle migrazioni 2010.* Milano: Franco Angeli.

PARTE PRIMA

SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI E EDUCAZIONE PERMANENTE: CONTESTI E SCENARI

Gaetano Domenici

Sviluppo professionale degli insegnanti come educazione permanente: contesti e scenari

1. Nota introduttiva

La locuzione *sviluppo professionale*, ormai diffusamente impiegata per indicare la forma più moderna di *aggiornamento dei repertori conoscitivi e professionali* dei docenti, cioè la loro formazione in servizio, fa presupporre, in qualche modo, sul piano semantico e concettuale, non solo che una loro *prima formazione specifica* sia già avvenuta, ma, anche, e soprattutto, che il *cosa* e il *come insegnare*, elementi che qualificano peculiarmente la professionalità docente, rappresentino un requisito che non può sottrarsi a ulteriori sviluppi e arricchimenti. Questi, peraltro, devono essere pressoché continui, durante lo svolgersi della stessa attività di insegnamento, lungo tutto l'arco della vita lavorativa di chi è impegnato ad istruire e educare.

Non a caso, da una pur essenziale analisi internazionale comparata, emerge infatti come a questi aspetti concettuali e operativi si connettano strettamente, seppur con particolare specificità, gli ordinamenti, le strutture, le modalità e le forme organizzative dei "percorsi" di prima formazione e di formazione in servizio dei docenti in quasi tutti i Paesi dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) ad eccezione, purtroppo, dell'Italia e di pochissimi altri Paesi.

Da noi, tanto la prima formazione, quanto quella in servizio, permanente, dei docenti, soprattutto della scuola secondaria, hanno cominciato ad assumere una loro precipua specificità molto tardi rispetto alle necessità imposte dalle dimensioni di massa assunte da questo segmento formativo. Uno sviluppo non solo tardivo rispetto a molti altri Paesi, ma segnato da arresti, riprese e discontinuità d'ogni genere.

Si potrebbe persino affermare che anche per tale ragione nelle comparazioni internazionali i risultati educativi ci collochino quasi costantemente nelle ultimissime posizioni.

E non si consideri troppo forzata tale connessione. Gli stessi esiti delle rilevazioni OCSE-PISA (*Programme for International Student Assessment*) sulle competenze in matematica, scienze, lettura e ambito finanziario dei quindicenni, nelle quali vengono coinvolti più di 80 Paesi, continuano incessantemente a confermare che la *qualità dell'insegnamento* rappresenta uno dei più importanti fattori che spiegano (e per converso predicono) i risultati scolastici. Esiste dunque una stretta relazione quali-quantitativa tra la variabile *insegnamento* – che assai spesso e in particolari contesti formali ha mostrato di poter

incidere quanto e più di quella socio-economica – e la variabile *apprendimento*, che già le ricerche IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) avevano messo in evidenza fin dai primi anni Settanta del secolo scorso.

Eppure, nonostante si disponga da tempo di questo rilevante dato conoscitivo sulle variabili sulle quali è necessario, oltre che possibile, intervenire per migliorare la qualità dell'istruzione scolastica, l'Italia è rimasta ancora tra i pochi partecipanti a quelle ricerche che si ostina ancora oggi a non voler considerare– almeno dal punto di vista delle decisioni politiche – davvero rilevanti entrambi gli aspetti sopra descritti.

E infatti, da noi è presente, con riferimento alla sola scuola primaria, solo uno dei due elementi sopra indicati, ossia la prima formazione specifica dei docenti, capace di creare la pre-condizione di praticabilità dell'aggiornamento delle conoscenze già acquisite e dello sviluppo di nuove e più accreditate competenze professionali per qualificare in ogni momento e in ogni contesto *l'insegnamento* e *l'apprendimento*. Da quest'anno partecipa anche la scuola dell'infanzia, con l'istituzione di un apposito corso universitario di prima formazione che si spera non venga annullato. Per la scuola secondaria le cose sono tornate confuse dopo scelte di breve durata o solamente annunciate.

2. Governi oscurantisti vs Governi illuminati. Il triste destino di Sisifo cui l'Italia è condannata

Ancora oggi assistiamo a un capovolgimento pressoché continuo degli ordinamenti, delle strutture e dei luoghi, delle modalità e delle forme organizzative degli itinerari della prima formazione dei docenti, soprattutto di quelli della scuola secondaria. Eccettuata la pur tardiva messa in atto (oltre mezzo secolo dopo rispetto a quasi tutti i Paesi europei e dell'Ocse) di una forma specifica della loro prima formazione – grazie alla legge Ruberti, la n. 341 del 1990, che istituiva la Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS) di durata biennale, attivata solo a partire dal 1999, ma chiusa nel 2009 e sostituita nel 2011 dal Tirocinio Formativo Attivo (TFA) – nuovo percorso abilitante di durata annuale – si può a ragione affermare che precarietà, provvisorietà e approssimazione hanno rappresentato e rappresentano la caratteristica distintiva delle scelte del nostro Paese in questo specifico campo.

A tale proposito mi preme ricordare che, quando ero un giovane ricercatore, il dibattito pubblico sulla riforma della scuola secondaria superiore italiana avviato con la presentazione dei dati della ricerca comparativa internazionale IEA, prima presso la sede del CNR, poi presso il Centro europeo dell'educazione (CEDE) da Aldo Visalberghi, responsabile della ricerca per Italia, si arricchì di un dato del tutto inatteso, ma che da allora sembra segnare peculiarmente le caratteristiche delle decisioni politiche nel nostro Paese. In un convegno internazionale presso la Fondazione Giorgio Cini di Venezia, a metà degli anni Set-

tanta, in cui tra l'altro si discuteva dei dati IEA, di merito e di uguaglianza, di riforma della secondaria superiore e della formazione dei docenti, su esplicita sollecitazione di Visalberghi a tener conto – così come facevano altri paesi europei – dei dati oggettivi IEA per la strutturazione di coerenti politiche educative, il Ministro della PI, on.le Franco Maria Malfatti, lì presente, in qualche modo giustificò l'impossibilità di decisioni tempestive e congruenti con gli esiti educativi di quelle ricerche, alludendo ad una sorta di "opposizione della maggioranza". Oggi, la mancata volontà di dare respiro a scelte fatte anche dai passati governi, dipende ancor più drammaticamente dal fatto che la compagine governativa ("Lega-Movimento 5Stelle") pare composta non da uno, bensì da due opposti governi, in lotta tra di loro, sebbene contrattualmente alleati.

Un quadro, quello appena delineato, che ben rappresenta la scarsa attenzione di quasi tutti i governi verso la formazione delle nuove generazioni, quindi primariamente nei confronti della scuola e della qualificazione dei docenti. Con ciò non si vuol dire che non vi siano state anche proposte di grande spessore politico-culturale talora fondate su solide basi conoscitive, quanto piuttosto intendere sottolineare l'incapacità di considerare la formazione delle nuove generazioni come requisito fondamentale per lo sviluppo del Paese, anche dal punto di vista economico, e non solo civile, culturale e democratico. Buone leggi – quando pur di rado si promulgavano – venivano o smantellate o rese obsolete da nuovi interventi normativi, ignorandone le potenzialità positive o assai spesso a dispetto dei buoni risultati registrati già nelle prime fasi applicative. Nella prima formazione e in quella in servizio dei docenti, almeno per la secondaria, ad ogni cambio di compagine governativa si è sempre ricominciato daccapo!

Per fare un banale esempio, dei nuovi percorsi della formazione degli insegnanti, novità tra le più importanti e innovative introdotte dalla Legge 107, che tra l'altro avrebbero potuto porre fine alla piaga – già riaperta – del precariato grazie alla connessione stretta tra formazione e reclutamento, si è perduta traccia. Tutto è diventato magmatico e indefinito. Eppure con essi si sarebbe potuto: a) abbassare significativamente l'età di immissione in ruolo, che parrebbe la ragione principale addotta per giustificare lo smantellamento in atto della legge e delle sue applicazioni; b) connettere strettamente, come si è detto, formazione e reclutamento con un accesso a un *triennio remunerato* – così come avviene in tutte le alte professioni – grazie ad un contratto triennale a tempo determinato *di formazione universitaria e tirocinio scolastico-universitario,* e l'immissione nei ruoli della docenza in presenza di una valutazione positiva; c) creare le condizioni per il recupero della dignità sociale e culturale della professione docente, non più considerabile professione di ripiego anche perché sarebbe stata comune a tutti i laureati di specifici corsi di laurea una stessa base formativa a prescindere dalle loro destinazioni professionali, d) garantire processi di rigorosa formazione specialistica analogamente a quello che avviene nelle alte specializzazioni professionali (si pensi all'area medica o ingegneristica), opportunamente remunerata, capace di far diventare più attraente la

professione docente, e di orientare verso l'insegnamento anche se non soprattutto i laureati più bravi, con probabili effetti positivi sulla formazione delle nuove generazioni.

3. Il Piano triennale per la formazione in servizio dei docenti sarà rinnovato?

La stessa cosa detta per la prima formazione, vale anche per quella in servizio prevista dal comma 124 della Legge 107, prima citata, secondo il quale la formazione dei docenti di ruolo non può non essere che "permanente, strutturale e obbligatoria", e vale anche per il Piano triennale che ne è seguito. Questo Piano sarà revisionato, integrato, arricchito sulla base dei dati valutativi raccolti anche attraverso la sua attuazione nel triennio 2017-2019? Per ora non vi sono comunicazioni ufficiali al riguardo, e perciò c'è da chiedersi: anche per la formazione in servizio dovremo ancora sottostare al destino di Sisifo?

Eppure, pur con alcuni difetti del tutto emendabili, il Piano prevedeva, tra l'altro, in un contesto di potenziamento dell'autonomia delle unità scolastiche e dei singoli docenti (Domenici, 2016), una revisione innovativa delle principali funzioni socio-culturali della formazione in lavoro degli insegnanti; dei modi, delle procedure e degli strumenti per la sua attuazione; delle procedure di accreditamento e qualificazione degli enti pubblici e privati per la formazione del personale scolastico; delle modalità di selezione, accesso e monitoraggio delle aree tematiche e dei "corsi" prescelti e ritenuti utili dai docenti per rendere armonico e integrato il proprio sviluppo professionale, nonché della *governance* della procedura, attraverso l'impiego di una apposita piattaforma digitale, e, da parte del docente, di un *e-portfolio*.

4. La Ricerca come elemento costitutivo anche dello sviluppo professionale del docente

Come ho già potuto sottolineare più volte (Domenici, 2014; 2017a; 2017b; Visalberghi, 1978), la complessità del contesto storico in cui viviamo, postula e comporta una prima formazione e una formazione in servizio dei docenti, in stretto rapporto tanto con l'impianto culturale generale e specialistico, improntato al profilo di un vero e proprio intellettuale, quanto con le questioni della organizzazione e della individualizzazione didattica, ovvero con i problemi della comunicazione educativa.

In quanto intellettuale, il docente dovrebbe possedere quelle competenze culturali generali, oltre che specifiche, che gli consentano di cogliere tempestivamente le direzioni del cambiamento non solo della propria area culturale e delle discipline che insegna, ma anche dell'assetto organizzativo, politico e produttivo, globale e locale, in cui gli è dato, storicamente, di operare. In presenza della complessità e delle trasformazioni continue della società nella quale viviamo, va rivelandosi sempre più necessaria in ogni cittadino-produttore,

una flessibilità cognitiva e una disposizione a comprendere il nuovo. A tal fine, non basta però padroneggiare il *cosa insegnare*. Occorre anche essere in grado di allestire *contesti esperienziali e di apprendimento*, in ambienti artificiali e formali, che agevolino l'apprendimento valorizzando e potenziando le caratteristiche affettivo-motivazionali di ogni studente. In altre parole, occorre anche che si sia veri e propri *professionisti della comunicazione educativa* – che altro non è che una particolare e assai delicata comunicazione culturale –. In altri termini è necessario sapere anche *come insegnare* ad allievi di una certa età evolutiva e agli allievi reali presenti nel contesto classe.

La *capacità di pianificazione, organizzazione e gestione* delle attività formative congruenti con i vincoli generali, locali e contestuali colti e determinati sulla base dei risultati di indispensabili valutazioni *ex-ante, in itinere ed ex-post* di processi, contesti e risorse, diventa cruciale nella qualificazione della didattica.

Nella prima formazione e in quella permanente, intesa come sviluppo continuo dei repertori culturali e professionali dei docenti, orientate perciò a promuovere nel senso sopra indicato capacità e competenze dei formandi, i rigidi vincoli temporali non consentono, però, lo studio approfondito delle Scienze dell'educazione ritenute a tale scopo indispensabili. Per evitare sacche di ignoranza in settori determinanti il profilo, non solo ideale del "bravo docente", diventa giocoforza *"caratterizzare la dimensione professionale della formazione docente anche, se non soprattutto, come formazione alla ricerca attraverso lo svolgimento formativo di attività di ricerca"*. Non è infatti praticabile, in un tempo relativamente breve, uno studio sistematico e approfondito delle numerose scienze dell'educazione che in qualche modo compongono l'enciclopedia delle conoscenze indispensabili per saper insegnare, né si può fare una esperienza significativa delle loro applicazioni più rappresentative in contesti professionali differenti e probabili. È viceversa praticabile, assieme allo studio rigoroso di ambiti disciplinari ritenuti di base, una ricca esperienza di ricerca coordinata che, attraverso la necessaria problematizzazione della realtà indagata, "costringa" a fare ricorso all'approfondimento e all'impiego di aspetti importanti delle altre numerose scienze dell'educazione, e di tutti quei saperi volta a volta necessari per la soluzione del o dei problemi di indagine specifici.

Un modo, questo, in grado di promuovere quella capacità di problematizzare anche la realtà operativa quotidiana (…) per ipotizzare e provare soluzioni adeguate ai contesti e agli scopi formativi (volta a volta) perseguiti (…). Si tratta di indicazioni che puntano esplicitamente alla valorizzazione e al potenziamento della libertà di insegnamento e al riconoscimento della specificità della formazione scolastica, intesi come presupposto e coronamento del pluralismo culturale e condizione di ri-qualificazione della professionalità docente e della funzione socio-culturale della scuola soprattutto pubblica" (Domenici, 2017c pp. 21-22).

Per le ragioni fin qui indicate, questa complessa, ma necessaria operazione di qualificazione dell'apprendimento e della scuola, può essere attuata solo attraverso una rinnovata strategia formativa degli insegnanti.

Riferimenti Bibliografici

Domenici, G. (2014). *"L'immagine dell'insegnante, le politiche scolastiche e gli investimenti nella formazione dei docenti"*. In D. Mantovani, L. Balduini, M. T. Tagliaventi, D. Tuorto, & I. Vannini (a cura di), *La professionalità dell'insegnante*. Roma: Aracne.

Domenici, G. (2016). *Piano per la formazione (in servizio) dei docenti 2016-2019: nuovi rapporti scuola/università?*. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 14, 11-18.

Domenici, G. (a cura di) (2017a). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*. Volume primo. Roma: Armando.

Domenici, G. (a cura di) (2017b). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.

Domenici, G. (2017c). *"La Formazione degli insegnanti: per un alto profilo culturale e professionale"*. In G. Domenici (a cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando, 21-22.

Visalberghi, A. (1978). *"Scienze dell'educazione e formazione degli insegnanti"*. In A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 29-49.

Lucia Chiappetta Cajola - Anna Maria Ciraci[1]

La promozione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente nel sistema scolastico italiano. Il ruolo degli insegnanti

1. Costruire una scuola inclusiva per l'equità sociale

Già nel Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000 si riconosce il ruolo cruciale dell'istruzione e della formazione come fattore fondamentale di sviluppo economico e sociale (Consiglio dell'Unione europea, 2000). Da allora l'idea che il successo formativo generalizzato possa costituire uno strumento di primo piano per la lotta contro la povertà, per la crescita economica e per l'occupazione, oltre che per la promozione di società inclusive e solidali, è una costante in tutti i documenti europei. In particolare sarà la nota Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006, relativa alle *competenze chiave per l'apprendimento permanente*, ad insistere sulla necessità di "rispondere alle diverse esigenze dei discenti assicurando la parità e l'accesso a quei gruppi che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative" (Parlamento europeo e Consiglio 2006).

Il fine di garantire a tutti gli allievi un'uguale possibilità di sviluppare le proprie capacità o potenzialità comporta che l'esame del grado di eguaglianza di cui ciascuno dovrebbe godere si sposta dal piano dell'uguaglianza formale dell'offerta formativa al piano della quantità di uguaglianza di cui ciascuno può disporre per sviluppare le sue capacità potenziali (Ciraci, 2015). Proprio la generalizzazione della scolarizzazione ha, infatti, evidenziato che un trattamento uniforme per tutti non ha condotto all'uguaglianza dei risultati (Dubet, 1992). Un sistema formativo equo non è solo un sistema che distribuisce il bene istruzione in maniera equa, ma anche un sistema che lo fa in modo da rendere più giusta la società. Occuparsi di uguaglianza di opportunità formative oggi significa pertanto occuparsi anche degli effetti sociali, economici e politici che le disuguaglianze educative producono. La mancata considerazione delle diversità personali può infatti generare effetti profondamente anti-egualitari, poiché un trattamento uguale per tutti può comportare un trattamento molto diseguale per coloro che si trovano in una situazione di svantaggio (Chiappetta Cajola, 2015, 2018a).

---

[1] Questo saggio è il risultato del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare Lucia Chiappetta Cajola ha scritto i paragrafi 1 e 3; Anna Maria Ciraci ha scritto i paragrafi 2 e 4.

Nello stesso tempo il sistema economico e produttivo sta cambiando la natura stessa del lavoro e una politica finalizzata alla piena occupazione deve oggi fare i conti con i nuovi progressi tecnologici che riducono il fabbisogno di lavoro a parità di produzione. I giovani che oggi entrano nel mercato del lavoro hanno elevate probabilità di cambiare impiego e tipologia di occupazione molte volte nella propria vita professionale, gli occupati saranno esposti a transizioni nel mercato del lavoro e nelle occupazioni così come dovranno aggiornare e cambiare le proprie competenze nell'ambito di un medesimo impiego. A questo proposito, va rilevato che uno degli obiettivi che l'Unione europea si propone di realizzare è proprio quello di accrescere le opportunità occupazionali dei giovani disabili, fornendo loro una formazione utile per una crescita non solo civile ma anche lavorativa. Il progetto formativo e il progetto di vita devono dunque misurarsi con i processi che conducono al lavoro (Chiappetta Cajola, 2015). Il lavoro, infatti, è un formidabile fattore di autonomia in grado di influenzare diversi aspetti della vita economica, sociale e relazionale, incidendo profondamente sulla qualità globale della vita di ogni persona e, in particolare, sulla qualità della vita della persona disabile. Purtroppo, ancora per molti, l'inserimento lavorativo di una persona disabile viene inteso in un'ottica assistenziale nel senso di un dovere etico o di un tributo sociale (Chiappetta Cajola, 2008, 2013), di una scelta che ha poco a che fare con le esigenze che sono ritenute proprie della produzione e viene ritenuto possibile solo se lo si riduce a poche e limitate opportunità, collegate al deficit, e non invece connesso ad un più ampio mercato del lavoro, il quale presenta una vasta gamma di possibilità. Ancora di più per gli studenti disabili la costruzione del curricolo in funzione della acquisizione di specifiche competenze può rappresentare lo strumento in grado di modificare queste false rappresentazioni in quanto permetterebbe, oggi agli alunni e domani ai lavoratori, di presentare alle imprese in modo chiaro e secondo un protocollo condiviso, le proprie esperienze formative e professionali; di progettare un percorso formativo orientato al lavoro, molto utile, per es., per chi deve scegliere l'inserimento in una situazione protetta; di fornire ai datori di lavoro informazioni chiare e univoche sulle competenze possedute e su come tali competenze possono esplicarsi (Chiappetta Cajola, 2015; Ciraci, 2015).

Purtroppo a tutt'oggi, nonostante le ampie possibilità di accesso all'istruzione e alla formazione e le molteplici innovazioni organizzative messe in atto, la disuguaglianza nei risultati dell'istruzione non è diminuita. La realtà in Europa e nel nostro paese è piuttosto contraddittoria e talvolta molto lontana dagli ideali dichiarati nei documenti e nei discorsi ufficiali. Diverse indagini internazionali dell'OECD, come l'indagine PISA (Programme for International Student Assessment) o l'indagine PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), mostrano che una quota elevata di adolescenti e adulti dispone di competenze di base insufficienti: nel 2015 uno studente su cinque aveva gravi difficoltà nello sviluppo di competenze sufficienti in lettura, matematica e scienze; in alcuni paesi fino a un terzo degli adulti possiedono competenze alfabetiche e aritmetico-matematiche solo ai livelli più bassi; il 44 % della popolazione del-

l'Unione possiede competenze digitali scarse, e il 19 % nulle (Consiglio dell'Unione europea, 2018). In Italia il tasso di dispersione scolastica (intesa come uscita dal sistema formativo, scolastico e professionale), che si attesta per l'anno 2016 al 13,8% su scala nazionale (MIUR- Ufficio Statistica e Studi, 2017), è ancora lontano dall'obiettivo del 10% fissato dall'Europa per il 2020. L'indagine PISA del 2015, che ha come oggetto le competenze degli studenti quindicenni iscritti ad ogni tipo di scuola secondaria di II grado, alle scuole di Formazione Professionale o alle scuole secondarie di I grado, evidenzia per l'Italia, non solo i divari territoriali tra Nord e Sud del Paese, ovvero tra aree più ricche e più povere, ma anche una disparità di risultati in relazione al tipo di scuola. Gli studenti *low performer* sono il 21,8% negli Istituti Tecnici, il 50,5% negli Istituti Professionali e il 53,3% nella della Formazione Professionale (OECD-PISA, 2015).

Il nostro sistema formativo ha fallito proprio sul tema delle opportunità formative delle fasce più deboli della società. Abbiamo assistito ad un'espansione scolastica che, pur avendo aumentato i livelli minimi d'istruzione, ha solo spostato verso l'alto i processi di selezione, lasciando immutate le diseguaglianze di status. La scuola è ancora uno snodo di trasformazione delle disuguaglianze sociali in disuguaglianze scolastiche, che a loro volta si trasformeranno in disuguaglianze sociali in termini di reddito e di prospettive lavorative (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013).

Per fronteggiare questo nuovo scenario, caratterizzato da un aumento dell'incertezza, da situazioni intollerabili di emarginazione ed esclusione sociale e da forti disuguaglianze in termini di reddito e di prospettive lavorative, la formazione può dare probabilmente un contributo importante, a patto di riuscire ad esprimersi nel far conseguire a tutti la capacità permanente di evoluzione rispetto alla necessità di un rinnovo continuo delle competenze tecniche e professionali in una prospettiva di *lifelong learning*. Ed è in questa prospettiva che la questione della equità dei sistemi formativi si evolve e acquista un nuovo significato: non basta più garantire il diritto per tutti di accedere ad un'istruzione della medesima qualità, non basta più far acquisire le competenze richieste da un mondo del lavoro sempre più mutevole, ma occorre mettere ogni allievo in condizione di possedere una serie di *competenze chiave* sulle quali possa fondare un processo di apprendimento permanente, necessario per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

2. Le competenze chiave per l'apprendimento permanente

Come si sa, la nota *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in cui si individuano 8 macro-competenze trasversali, viene emanata da Parlamento europeo e Consiglio il 18 dicembre 2006. A distanza di un decennio la Commissione europea con la Comunicazione "Una nuova agenda per le competenze per l'Europa" (Commissione europea, 2016) allo scopo di dare un nuovo "impulso all'occupazione, alla crescita e agli investimenti", ha proposto una revi-

sione del *Quadro di Riferimento Europeo delle competenze chiave*. Il 22 maggio 2018 il Consiglio dell'Unione europea, dunque, vara la *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* con allegato il nuovo *Quadro di Riferimento Europeo delle competenze chiave* che dovrebbe sostituire quello del 2006 (Consiglio dell'Unione europea, 2018).

Perché una nuova Raccomandazione sulle competenze chiave? Le ragioni per le quali, a distanza di 12 anni dalla pubblicazione della prima edizione, il Consiglio ha adottato una nuova Raccomandazione sulle competenze chiave, possiamo ritrovarle nel "Libro bianco sul futuro dell'Europa" in cui la Commissione sottolinea che le società e le economie europee stanno vivendo una fase di innovazioni digitali e tecnologiche, oltre a cambiamenti del mercato del lavoro e di carattere demografico. "Molte delle professioni attuali non esistevano dieci anni fa e molte altre saranno create negli anni a venire. È probabile che la maggior parte dei bambini che iniziano oggi la scuola elementare eserciteranno un domani professioni attualmente sconosciute. Le sfide poste dal maggior ricorso alla tecnologia e all'automazione incideranno su tutte le professioni e su tutti i settori. Per sfruttare al meglio le nuove opportunità attenuandone nel contempo qualsiasi effetto negativo occorrerà investire massicciamente nelle competenze e ripensare i sistemi di istruzione e di apprendimento permanente" (Commissione europea, 2017, p. 10).

Per partecipare pienamente alla società e gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro non basta più, quindi, dotare i giovani di un bagaglio fisso di abilità o conoscenze ma è necessario sviluppare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti, rafforzare il pensiero critico, lo spirito di iniziativa e la capacità di risoluzione di problemi.

2.1 Il nuovo Quadro di Riferimento Europeo delle competenze chiave

Nel nuovo *Quadro di Riferimento Europeo* (Consiglio dell'Unione europea, 2018) sostanzialmente si riscrivono le competenze del 2006 ma con un'attenzione particolare e maggiore enfasi nella promozione delle competenze orientate all'innovazione come la competenza digitale e la competenza imprenditoriale:

Parlamento europeo e Consiglio 2006	Consiglio dell'Unione europea 2018
1) comunicazione nella madrelingua	1) competenza alfabetica funzionale
2) comunicazione nelle lingue straniere	2) competenza multilinguistica
3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	3) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
4) competenza digitale	4) competenza digitale
5) imparare a imparare	5) competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare
6) competenze sociali e civiche	6) competenza in materia di cittadinanza
7) spirito di iniziativa e imprenditorialità	7) competenza imprenditoriale
8) consapevolezza ed espressione culturale	8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

In particolare: *1*. La *comunicazione nella madrelingua* è sostituita dalla *competenza alfabetica funzionale* intesa come la capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale che scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti; *2.* La *comunicazione in lingue straniere* diventa *competenza multilinguistica* e definisce la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare. In linea di massima essa condivide le abilità principali con la competenza alfabetica, ovvero la capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta; *3.* La *competenza matematica e le competenze di base in campo scientifico e tecnologico* diventano *competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria*: le competenze scientifico-tecnologiche sono meglio dettagliate e compare anche l'ingegneria. La competenza matematica è la capacità di comprendere, sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane; la competenza in scienze si riferisce alla capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando l'insieme delle conoscenze e delle metodologie, comprese l'osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici; le competenze in tecnologia e ingegneria sono le applicazioni di tali conoscenze e metodologie per dare risposta ai bisogni avvertiti dagli esseri umani; 4. La *competenza digitale comprende* l'utilizzo delle tecnologie digitali con spirito critico e responsabilità. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza informatica, le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico; *5.* All'*imparare a imparare*, intesa come la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni formativi, compresa la capacità di superare gli ostacoli per apprendere in modo efficace, si aggiungono la *competenza personale e sociale* intesa come capacità di riflettere su se stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva; *6.* Le *competenze sociali e civiche* diventano *competenza in materia di cittadinanza,* ovvero la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale attraverso la comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici. Essa presuppone anche la comprensione dei valori comuni dell'Europa, delle dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e del modo in cui l'identità culturale nazionale contribuisce all'identità europea; 7. Lo *spirito di iniziativa e imprenditorialità* diventa *competenza imprenditoriale* e si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario; 8. La *consapevolezza ed espressione culturale* diventa *competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali* e implica la comprensione di come le idee vengono espresse e comunicate nelle diverse culture tramite tutta una serie

di forme: testi scritti, stampati e digitali, teatro, cinema, danza, giochi, arte e design, musica, riti, architettura, forme ibride.

Si tratta di competenze "tutte di pari importanza" che devono poter essere acquisite a partire dalla giovane età e durante tutto l'arco della vita, nel quadro delle strategie nazionali di apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione europea, 2018), in un processo che veda i mondi della formazione e del lavoro cooperare in partnership tra loro. Praticamente, un modo di insegnare e di apprendere che metta in relazione il contenuto delle discipline con il mondo reale e aiuti a fare collegamenti tra conoscenze e loro applicazioni, anche attraverso la partecipazione degli allievi in modo regolare direttamente in ambienti lavorativi. Ciò permetterebbe di superare quello scollamento tra scuola e ambiente esterno da tempo denunciato.

A questa esigenza rispondono sicuramente i percorsi di "alternanza scuola-lavoro" (introdotti dalla Legge 107 del 2015 e denominati dalla Legge 145 del 2018 "percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento") che, consentendo agli studenti di prendere contatto con la realtà produttiva, sociale, artistica e culturale e di esplorare vocazioni e opportunità, modificano il tradizionale rapporto tra il sapere e il saper fare e, attraverso la contestualizzazione delle conoscenze curricolari, possono promuovere l'acquisizione delle competenze chiave necessarie per agire nella società. Dell'alternanza va dunque enfatizzata la dimensione didattica e non quella del mero addestramento a mansioni di carattere professionale. In questa prospettiva, che giustifica l'estensione delle esperienze di alternanza a tutti i percorsi di studio della scuola secondaria di II grado, compresi i licei, i progetti di alternanza dovrebbero: essere inseriti nella programmazione didattica; declinare gli obiettivi dell'alternanza in forma di competenze attese; essere co-progettati insieme alle strutture ospitanti, in termini di attività da svolgere, coerenza con il percorso formativo, competenze attese, disciplinari, trasversali e di gestione tecnico-operativa. Qui, dunque, si vogliono sostenere le ragioni a favore di una svolta culturale nell'ottica delle competenze non come espressione di una crisi dei saperi disciplinari ma, al contrario, per ripensare il sapere disciplinare come strumento per mobilitare risorse cognitive, personali, sociali, motivazionali.

In un momento storico in cui non è più eludibile l'analisi del rapporto tra educazione e sistema economico-sociale, il riconoscimento della validità di tali considerazioni, almeno da parte di quanti sono particolarmente sensibili ai problemi di democrazia e giustizia sociale, dovrebbe portare a rendere l'attuale assetto scolastico e formativo più rispondente alle finalità sociali consolidate ed emergenti e più vicino al territorio e al mondo produttivo (Ciraci, 2015, 2018).

3. La promozione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente nel sistema scolastico italiano

L'Italia è stata tra i primi paesi dell'Unione europea a recepire la necessità di far acquisire le *competenze chiave per l'apprendimento permanente*, indicate

dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. In Italia la questione delle competenze e della necessità di una loro certificazione, anche in funzione delle esigenze di circolazione dei titoli di studio nell'ambito dell'Unione, entra nel sistema scolastico italiano già con la Legge 10 dicembre 1997 n. 425, con cui si sono riformati gli esami di maturità. Successivamente, nel DPR 275/1999 (*Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche)*, nella Legge delega n. 53 del 2003 (*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale)* e nel Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 (*Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53)* ritorna il riferimento a crediti, competenze e alla necessità di una loro certificazione.

Ma è soprattutto con Decreto del 22 agosto 2007 (*Regolamento sull'obbligo di istruzione)* che si fa più argomentato e concreto il riferimento alla questione delle competenze. In particolare, mentre l'Allegato 2 al *Regolamento sull'obbligo di istruzione* indica, sulla base della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa all'apprendimento permanente, le competenze chiave di cittadinanza che tutti i giovani devono possedere a sedici anni, indipendentemente dalla scuola che frequentano (*Imparare ad imparare; Progettare, Comunicare; Collaborare e partecipare; Agire in modo autonomo e responsabile; Risolvere problemi; Individuare collegamenti e relazioni; Acquisire ed interpretare l'informazione),* l'Allegato 1 fornisce importanti indicazione su "come" le competenze chiave di cittadinanza possono essere acquisite a partire dalle competenze di base contenute in quattro assi culturali: *Asse dei linguaggi;* A*sse matematico; Asse scientifico-tecnologico; Asse storico sociale*.

La prospettiva di un apprendimento non più confinato agli anni della scolarizzazione, ma esteso a tutta la vita, ha portato, inoltre, anche il nostro paese a considerare la *certificazione delle competenze* come lo strumento in grado di permettere la capitalizzazione delle esperienze di apprendimento condotte in contesti formativi diversi. La normativa italiana prevede, infatti, che le istituzioni scolastiche devono certificare i livelli delle competenze acquisite dagli alunni nei diversi cicli e gradi scolastici. Già nel *Regolamento sull'obbligo di istruzione* si specifica che la prevista certificazione relativa all'adempimento dell'obbligo deve consentire una *"lettura" trasparente delle competenze acquisite, in grado di sostenere i processi di orientamento, favorire il passaggio fra i diversi percorsi formativi e il rientro in formazione, facilitare la prosecuzione degli studi fino al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età* (Decreto 22 agosto 2007, Linee guida). Nel 2010, con il D.M. n.9, è stato introdotto nella Scuola Secondaria di Secondo grado un *modello di certificato,* unico sul territorio nazionale, riguardante le competenze di base e relativi livelli raggiunti dagli studenti al compimento dell'obbligo di istruzione, in linea con la

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle *competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2006. Successivamente, ponendosi in continuità con le innovazioni introdotte con la riforma dell'obbligo di istruzione, nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Dm 254 del 16 novembre 2012), si richiama l'attenzione delle scuole sulla necessità di costruire, già a partire dal ciclo primario, percorsi di apprendimento finalizzati a mettere ogni allievo in condizione di possedere una serie di *competenze fondamentali* sulle quali fondare un processo di apprendimento permanente. Recentemente, con il D. L.gs 13 aprile 2017, n. 62, si è prevista la *certificazione delle competenze* anche al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado e i modelli di certificazione dovranno attenersi alle "competenze chiave individuate dall'Unione europea".

Tenendo conto del fatto che il percorso del primo ciclo dell'istruzione non può essere considerato conclusivo dell'istruzione obbligatoria ma momento centrale di un curricolo continuo, progressivo e verticale di cui sono momento iniziale l'istruzione primaria e momento finale il primo biennio del secondo ciclo di istruzione, è evidente che, sostanzialmente, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado, una certificazione assume più che altro un carattere formativo, di accompagnamento verso i "traguardi di competenza". L'importanza dell'operazione consiste, pertanto, soprattutto nel richiamare l'attenzione delle scuole sulla necessità di un complessivo cambiamento nella organizzazione della didattica e sulla necessità di costruire, a partire dal ciclo primario, percorsi di apprendimento non più rivolti alla semplice acquisizione di conoscenze nozionistiche e settoriali ma finalizzati alla promozione di una serie di *competenze fondamentali* sulle quali ogni allievo possa fondare un processo di apprendimento permanente (Ciraci, 2015; Chiappetta Cajola, 2017). È evidente che il passaggio alla "scuola delle competenze di tutti" richiede un grande investimento soprattutto in termini di impianto didattico e valutativo ed è ancora più evidente che tale passaggio non può essere improvvisato al termine di un percorso che si è snodato su altre coordinate.

4. Costruire competenze a partire dalla scuola: il ruolo degli insegnanti

Far conseguire agli studenti "competenze" (e non solo conoscenze e abilità disciplinari) in una prospettiva di *lifelong learning* richiede non solo di riformulare gli obiettivi di apprendimento, ma anche una profonda trasformazione delle pratiche didattico-valutative degli insegnanti e della visione stessa del processo di insegnamento-apprendimento. Quello che è richiesto agli insegnanti oggi è la capacità di rinnovare e differenziare in modo flessibile e creativo gli itinerari didattici per renderli non solo più adatti al tempo presente, ma significativi per le esigenze di ciascuno, con attenzione costante alle caratteristiche

personali e ai bisogni individuali affinché possano emergere e maturare le potenzialità di tutti (Chiappetta Cajola, 2018b). Decenni di ricerca scientifica nel corso del ventesimo secolo hanno dimostrato ampiamente che non ci sono ragioni per separare l'acquisizione delle cosiddette competenze di base come la lettura o il calcolo da attività più complesse come l'analisi di situazioni inedite o la discussione di problemi, tutto ciò a partire già dai primi anni di scuola (Vygotskij, 1978; Bruner, 1987; Wiggins, 1993). Anche se nella pratica didattica un docente per facilitare lo sviluppo di competenze può utilizzare tutte le diverse strategie e tecniche previste dai più importanti modelli pedagogici, curvandole sulle necessità di un determinato contesto di apprendimento, vi sono, tuttavia, alcuni concetti, riconducibili agli autori maggiormente rappresentativi dei più importanti orientamenti (comportamentismo, cognitivismo, costruttivismo), che si sono maggiormente consolidati nel tempo e che, anche sulla base dell'evidenza empirica, possono rappresentare punti di riferimento fondamentali in termini di azioni didattiche concrete. Azioni didattiche in grado di connotare in maniera diversa e strategica il tradizionale "fare lezione" e di rispondere ai differenti bisogni educativi e alle potenzialità di ciascuno degli allievi (Mitchell, 2007; Hattie, 2009, 2012; Calvani, 2012; Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013; Chiappetta Cajola, 2015; Domenici, 2017).

A questo proposito si presentano alcuni esiti di un'indagine che ha coinvolto 115 insegnanti di ogni ordine e grado scolastici condotta nell'ambito del Corso annuale di "Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità" dell'Università dell'Aquila con l'obiettivo di indagare se, in seguito alla frequenza del corso di specializzazione, vi sia stato un effettivo incremento di specifiche competenze professionali. In particolare di quelle necessarie per l'inclusione e la promozione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Ciraci, Isidori, 2017; Chiappetta Cajola, Ciraci, 2018). Specialmente per le persone con difficoltà, infatti, l'acquisizione graduale delle competenze chiave rappresenta una leva fondamentale per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione (Commissione europea, 2010).

I dati ottenuti, anche se mostrano a diversi livelli di significatività un effetto complessivamente positivo del Corso, non hanno evidenziano differenze apprezzabili proprio relativamente ad alcune importanti dimensioni didattico-valutative fondamentali per la promozione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente e per il processo di inclusione come: *porre in essere una didattica individualizzata in grado di rispondere ai differenti bisogni ducativi e alle potenzialità di ciascuno degli allievi* (fig. 1); *verificare i requisiti necessari per accedere alla proposta di istruzione di ciascun allievo* (fig. 2); *effettuare operazioni di recupero analitico e sistematico delle lacune di ciascun allievo* (fig. 3); *tenere conto degli interessi degli allievi* (fig. 4); *utilizzare strategie didattiche basate sul problem solving e sulla applicazione delle conoscenze in contesti reali o simulati* (fig. 5 - 6); *favorire una riflessione di tipo meta cognitivo attraverso l'autovalutazione* (fig. 7).

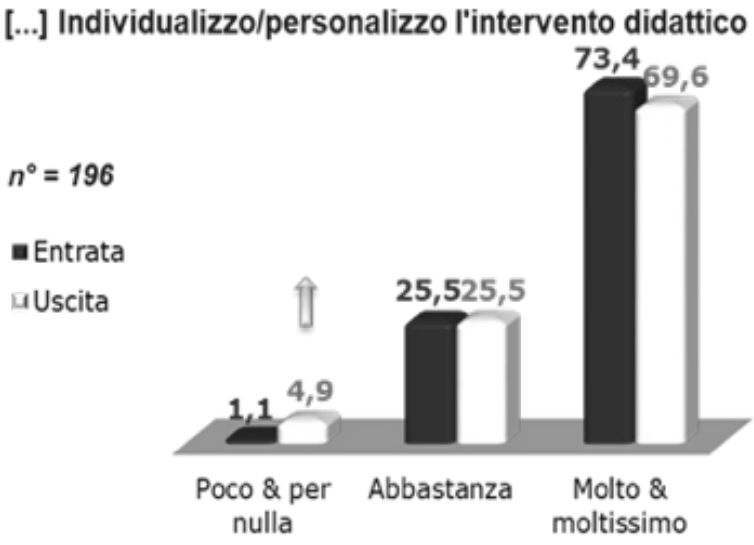


Fig. 1 – Porre in essere una didattica individualizzata

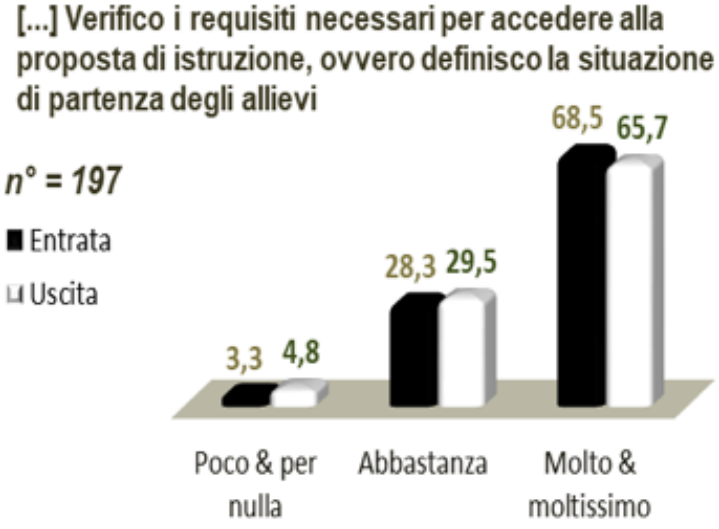


Fig. 2 – Verificare i requisiti necessari per accedere alla proposta di istruzione

Fig. 3 – Effettuare operazioni di recupero delle lacune di ciascun allievo

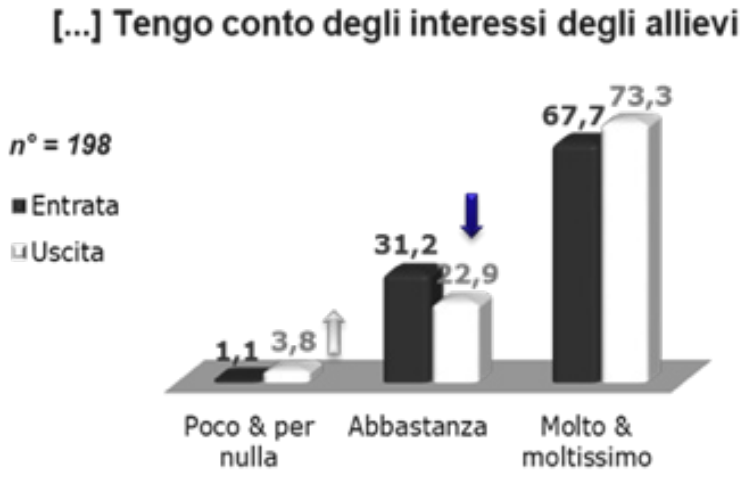


Fig. 4 – Tenere conto degli interessi degli allievi

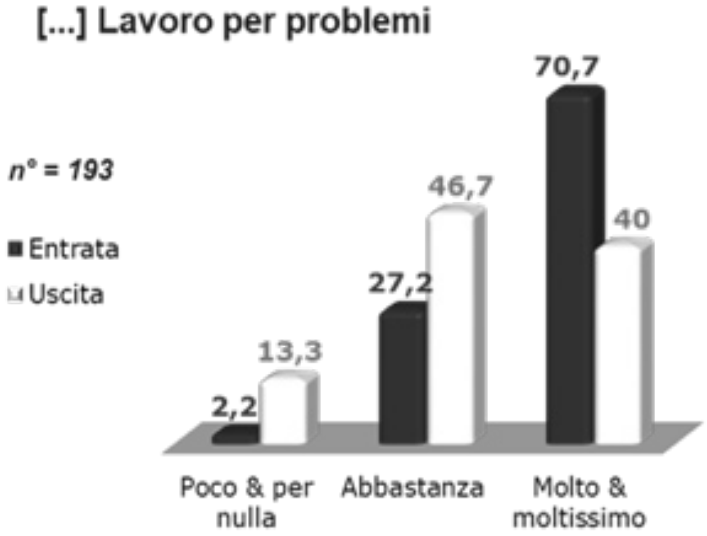


Fig. 5 – Utilizzare strategie didattiche basate sul problem solving

Fig. 6 – Applicare le conoscenze in contesti reali o simulati

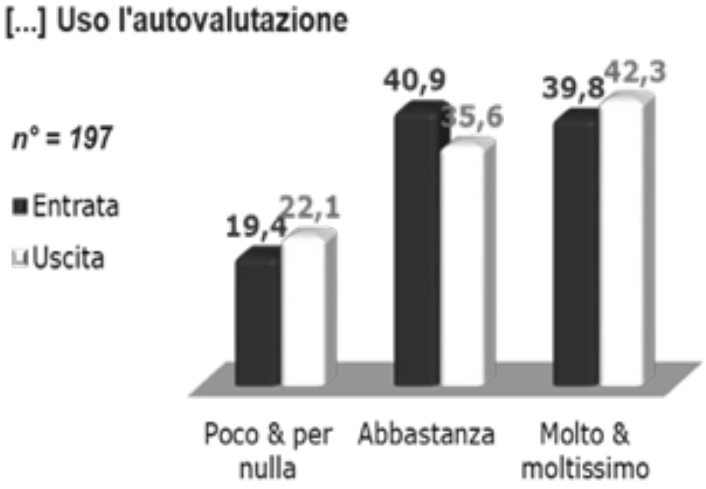


Fig. 7 – Usare l'autovalutazione

Inoltre la quasi totalità degli insegnanti intervistati anche se dichiara di aver acquisito una maggiore fiducia nella propria professionalità (il 96,3%) non sempre si ritiene in grado di impiegare nella propria classe le strategie educativo-didattiche apprese durante il corso (Ciraci, Isidori, 2017).

Gli esiti della ricerca ci hanno fornito l'opportunità di riflettere su taluni aspetti relativi alla formazione degli insegnanti e sulle modalità didattico-formative con cui viene erogata.

Purtroppo quasi tutti i Paesi dell'Unione europea (e non solo) segnalano lacune nelle competenze professionali degli insegnanti e l'indagine TALIS (*Teaching And Learning International Survey*) 2014 ha messo in evidenza la scarsa efficacia dei percorsi formativi destinati ai docenti, sia iniziali che in servizio (OECD-TALIS, 2014). Pur sapendo che gli insegnanti all'inizio della loro carriera sono spesso scoraggiati dalla difficoltà del loro compito, non si fornisce loro un appoggio sistematico durante i primi anni di insegnamento. Come si sa, è la formazione iniziale a determinare l'identità e lo spessore professionale del docente e costituisce un'occasione unica per costruire nell'individuo la consapevolezza del proprio *status* professionale, anche per riscattarlo dal ruolo di semplice "impiegato dello Stato". Tuttavia la formazione iniziale dei docenti non sarà mai sufficiente a sostenere un insegnante lungo una carriera che durerà 30 o 40 anni. Le competenze che i giovani devono fare proprie sono in continua evoluzione, i recenti sviluppi nel campo della ricerca pedagogica devono essere assimilati e dunque le competenze degli insegnanti vanno continuamente

aggiornate. Per gli insegnanti, più che per chiunque, la formazione permanente è una necessità imprescindibile. Contestualmente è essenziale anche lo sviluppo professionale dei dirigenti scolastici in quanto ad essi incombe la responsabilità di trasformare la scuola in una comunità di apprendimento per studenti e insegnanti in un'ottica di *lifelong learning*. Eppure solo in pochi paesi in Europa è prevista una formazione continua obbligatoria anche per i dirigenti scolastici.

La sfida posta dalla prospettiva dell'apprendimento permanente porta dunque in primo piano la necessità di adeguate opportunità e modalità di formazione degli insegnanti. Affinché, la conoscenza della pratica si trasformi in pensiero e professionalità consapevole occorre una visione dell'insegnamento come un campo di problemi professionali da affrontare ponendosi domande, formulando ipotesi di lavoro, sperimentandole, riflettendo sui risultati per porsi nuove domande e ideare nuove ipotesi, mettendo in gioco abilità di reazione, innovazione, creazione, decisione che non risiedono in codici da apprendere ma si esplicano solo in "pratiche situate" (Schön, 1983; Mezirow, 1991; Perrenoud, 2001; Altet, 2010). Le metodologie di formazione degli insegnanti dovrebbero quindi essere maggiormente basate su forme collaborative tra pari, meno rigide e più focalizzate sul coinvolgimento anche degli studenti "sul campo" (Hattie, 2009).

Nello stesso tempo, accanto ad una più articolata professionalità degli insegnanti occorre la fiducia in una scuola basata su diritti e opportunità che, sviluppando le potenzialità di ciascuno, permetta di realizzare, come vuole la nostra Costituzione, «il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

Riferimenti Bibliografici

Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences &Society*, *1*(1), 117-141.

Bruner, J.S. (1987). *The mind of a mnemonist: a little book about a vast memory.* Cambridge: Harvard University Press.

Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.

Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.

Chiappetta Cajola, L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci, (a cura di), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.

Chiappetta Cajola, L. (a cura di) (2015). *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. *Dati di ricerca.* Roma: Anicia.

Chiappetta Cajola, L. (2018a). Organising teaching and assessment from an inclusive perspective. *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 17, n. 1, febbraio 2018, pp. 20-27.

Chiappetta Cajola, L. (2018b). La formazione degli insegnanti tra innovazione e inclusione. In M. Sibilio, P. Aiello, (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp.23-29). Napoli: EdiSES.

Chiappetta Cajola, L., Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.

Chiappetta Cajola, L., Ciraci, A.M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni,* 8*(2)* 2018, 292-329.

Ciraci, A.M. (2015). Didattica, valutazione e certificazione delle competenze nel sistema formativo: elementi *chiave* per l'inclusione e l'equità sociale. In L. Chiappetta Cajola, (a cura di), *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. *Dati di ricerca* (pp. 135-164). Roma: Anicia.

Ciraci, A.M. (2018). Mancata scolarizzazione: disagio sociale, danno economico, privilegio politico. La scuola nella lotta all'abbandono. In V. Biasi, M. Fiorucci, (a cura di). *Forme contemporanee del disagio* (pp. 167-186). Roma: Roma TrE-Press.

Ciraci, A.M., Isidori, M.V. (2017). Insegnanti inclusivi. Un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207-234.

Commissione europea (2010). Comunicazione. EUROPA 2020. *Una stra-*

tegia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Bruxelles,3.3.2010 COM(2010) 2020 (http://eur-lex.europa.eu).
Commissione europea (2016). Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. *Una nuova agenda per le competenze per l'Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*. Bruxelles, 22.9.2016. COM (2016) 381 final/2 (http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/IT/1-2016-381-IT-F2-1.PDF).
Commissione europea (2017). LIBRO BIANCO SUL FUTURO DELL'EUROPA. Riflessioni e scenari per l'UE a 27 verso il 2025. Bruxelles 1° marzo 2017. Commissione europea COM (2017) 2025.
Consiglio dell'Unione europea (2000). *Conclusioni della Presidenza. Consiglio Europeo di Lisbona 23 e 24 marzo 2000 (*www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it).
Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, IT 4.6.2018 (2018/C 189/1).
Domenici, G. (a cura di) (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*. Volume primo. Roma: Armando.
Dubet, F. (1992). Massification et justice scolaire. À propos d'un paradoxe. *Justice sociale et inégalités*. Paris: Édition Esprit.
Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* London-New York: Routledge.
Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London-New York: Routledge.
Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
Mitchell, D. (2007). *What Really Works in Special and Inclusive Education*: *Using evidence-based teaching strategies*. London-New York*:* Routledge.
Miur – Ufficio Statistica e Studi (2017). *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017* (http://www.miur.gov.it/web/guest/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-nell-a-s-2015-2016-e-nel-passaggio-all-a-s-2016-2017).
Oecd-Talis (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning.* Paris: OECD.
Oecd-Pisa (2015). Programme for International Student Assessment. (http://www.invalsi.it/; http://www.oecd.org/pisa/)
Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea (2006). Raccomandazione. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente.* L 394/10. IT. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea IT 30.12.2006 (2006/962/CE).
Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique.* Paris: ESF.

Schön, D.A. (1983). *The reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.
Vygotskij, L.S. (1978). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Núria Llevot Calvet

Innovazione e cambiamento nelle scuole in Catalogna: Escola Nova 21

"Tutto ciò che vediamo oggi, un giorno era immaginazione; tutto ciò che immaginiamo oggi può diventare realtà domani", William Blake.

1. Introduzione

In un mondo complesso e mutevole, con studenti[1] che hanno nuove preoccupazioni e problemi diversi dalle generazioni precedenti, che hanno accesso a grandi quantità di informazioni ma devono imparare a sceglierle ed elaborarle, la scuola deve rispondere alle nuove sfide (Scott, 2015a, 2015b). Nel contesto spagnolo, derivato dai cambiamenti sociali e familiari, Bolívar (2017) analizza alcuni dei problemi e delle sfide attuali dell'educazione pubblica. In questa direzione, la ricerca condotta da Redecker *et al.* (2011, p. 12) ha identificato sei sfide chiave, tra cui l'integrazione multiculturale per affrontare l'immigrazione e il cambiamento demografico e la riduzione dell'abbandono scolastico per combattere la disoccupazione e promuovere una forza lavoro con livelli d'istruzione superiore.

La scuola deve formare le persone al cambiamento e fare dell'educazione un'esperienza globale e continuativa per tutta la vita, e per questo deve cambiare il suo funzionamento e la sua organizzazione, le sue strutture e metodologie. Cynthia Luna Scott (2015a) indica che nei prossimi anni gli obiettivi di apprendimento si concentreranno sulle competenze piuttosto che sulla conoscenza. Le scuole devono fornire esperienze di apprendimento pertinenti, complete e integrate che consentano ai bambini di costruirsi come persone competenti, autonome, felici e solidali (Carbonell, 2014). Questo autore difende l'educazione inclusiva e cooperativa, l'educazione sistemica, anche se lenta, per garantire un apprendimento sostenibile. In questo senso, ricordiamo i quattro pilastri dell'educazione sostenuti dal noto Rapporto Delors (UNESCO, 1996): imparare a conoscere, imparare ad essere, imparare a stare ed imparare a vivere insieme. E anche il rapporto dell'UNESCO Rethinking Education (2015a), che esplicita la necessità di ripensare gli attuali sistemi edu-

[1] Cercheremo di usare i termini studente, alunno, docente, professore, ecc. in un senso neutro comprendendo, ovviamente, il genere maschile e femminile.

cativi e quindi la scuola tradizionale e traccia alcune linee di cambiamento per adattarsi alle nuove esigenze delle società postmoderne e fornire le competenze necessarie per godere di una vita completa.

Ma la scuola non è un'isola e questo processo di trasformazione, per il bene dell'educazione avanzata, dovrebbe essere sviluppato con la complicità e la collaborazione delle famiglie, degli insegnanti e di altri soggetti educativi (Llevot, Bernad, 2015). Alcune scuole, sia primarie che secondarie, hanno già iniziato ad innovare, ad introdurre cambiamenti metodologici e organizzativi, ed altre lo propongono, come vedremo in questo articolo[2]. Come sottolinea la Pedagogia, la scuola del XXI secolo sarà una scuola 'dirompente', una scuola senza libri, senza materie, senza orari, con un sistema di valutazione continua che valuterà non solo le competenze cognitive e tecniche, ma anche le competenze digitali, sociali ed emotive necessarie per una vita completa nel XXI secolo (Schleicher, 2010). E questo movimento in crescita sarà inarrestabile per l'intera comunità educativa.

Tre parole riassumono la filosofia di lavoro per contribuire all'educazione del XXI secolo in tutto il mondo[3]: *esplorare*, identificare e analizzare le tendenze educative più innovative, progettare e realizzare progetti pilota educativi; *ispirare*, perché l'esplorazione deve essere condivisa, con gli insegnanti, con le scuole, con le amministrazioni pubbliche, con la società in generale. Si tratta di promuovere dibattiti, conferenze, incontri educativi in cui far conoscere nuovi processi pedagogici, buone pratiche; e *trasformare*, nel senso di mostrare facendo, implicarsi in un'azione orientata al sociale, agli ambienti sociali più vulnerabili (Hernando, 2015).

2. Il sistema educativo spagnolo: le particolarità della Catalogna

In Catalogna, come nella maggior parte dei paesi europei, esiste un ciclo d'istruzione obbligatoria, dai 6 ai 16 anni (età in cui i giovani possono entrare nel mercato del lavoro). Questa fase dell'istruzione obbligatoria si divide in due fasi: la fase dell'istruzione primaria (da 6 a 12 anni) e la fase dell'istruzione secondaria obbligatoria (ESO), da 12 a 16 anni. La fase d'istruzione primaria è composta da 6 corsi raggruppati in tre cicli di 2 anni ciascuno (ciclo iniziale, medio e superiore). L'ESO comprende 4 corsi raggruppati in due cicli di 2 anni (primo ciclo e secondo ciclo). Prima della fase Primaria, c'è la fase di Educazione Infantile, che consiste in due cicli. Una particolarità di questa tappa è che quasi il 100% dei bambini catalani frequentano il secondo ciclo (dai 3 ai 6 anni).

[2] Questo articolo è frutto di una revisione e documentazione bibliografica e webgrafica su questo movimento in Catalogna, cosí come di uno studio empirico con metodologia qualitativa (etnografia e differenti interviste fatte in profondità a dirigenti scolastici, docenti, famiglie ed alunni del centro Claver di Lleida).

[3] Vedi il laboratorio d'innovazione educativa che viaggia in tutto il mondo in: http://www.escuela21.org/

In Spagna e, quindi, in Catalogna, la proprietà dei centri educativi può essere pubblica o privata. Nella rete pubblica, l'istruzione è pagata con fondi pubblici, i centri appartengono all'amministrazione scolastica o locale e gli insegnanti sono funzionari pubblici. Ci sono tre tipi di centri: le scuole, che forniscono il secondo ciclo di istruzione infantile ed il ciclo primario; gli istituti-scuole, che forniscono il secondo ciclo di istruzione infantile, il ciclo primario ed il ciclo della ESO; e gli istituti, che forniscono il ciclo della ESO e gli studi post-obbligatori (diploma di maturità e formazione professionale). Nella rete privata, i centri appartengono a una fondazione, un ordine religioso, una cooperativa, ecc., ed il corpo docente è assunto dal proprietario. Questi centri sono spesso chiamati collegi e possono offrire tutti i cicli della formazione scolastica fino agli studi universitari o solo alcuni di essi. All'interno di questo gruppo, ce ne sono di due tipi: centri privati parificati (e sovvenzionati), che offrono studi pagati con fondi pubblici, e centri privati non parificati, in numero minore (che non hanno una sovvenzione).

3. Quadri di riferimento per queste sfide

Cambiamento, globalità, complessità e paradosso caratterizzano le società post-industriali. Ed emergono nuovi contesti di apprendimento e nuove esigenze che richiedono risposte innovative. Esse implicano un ripensamento delle politiche educative, nuovi approcci agli scopi educativi ed all'organizzazione dell'apprendimento. Ed alcune organizzazioni internazionali legate all'educazione, come l'UNESCO e l' OCSE, si fanno eco di questo cambio di paradigma e promuovono, attraverso rapporti e raccomandazioni, la trasformazione dei sistemi educativi per far fronte ai bisogni emergenti delle società del XXI secolo e per educare i cittadini del futuro (UNESCO, 2015a; 2015b; OCSE, IBE-UNESCO, UNICEF, 2016).

In sintesi, si difende una scuola dove si apprenda in modo olistico (non solo gli alunni ma anche gli insegnanti, le famiglie ed altri soggetti), dove gli studenti siano i protagonisti dei processi di apprendimento, inclusivi, aperti all'ambiente circostante, lavorando in rete con altri soggetti educativi della comunità, guidati da gruppi di gestione che hanno una chiara missione, una visione e valori incarnati nei progetti scolastici.

3.1. Innovazione pedagogica in Catalogna

Questo modello di scuola innovativa che proponiamo in questo articolo non è nuovo. La Catalogna ha una lunga tradizione alle spalle per quanto riguarda l'innovazione pedagogica e didattica, che risale all'inizio del XX secolo (Carbonell, 2014). D'altra parte, sono recentemente emerse alcune iniziative, come la campagna Edupost2015, promossa dal progetto "Post 2015 Education, Equity

and Quality for All"[4], guidata dall' UNESCOCAT (Centro UNESCO della Catalogna) e dalla Fondazione Jaume Bofill, con l'obiettivo di approfondire la qualità e l'equità dell'educazione in Catalogna. La campagna contribuisce al dibattito mondiale sull'educazione post-2015, promosso dall'UNESCO, invitando i soggetti educativi della Catalogna a presentare le loro riflessioni e proposte per i prossimi 15 anni attraverso diversi mezzi e formati. Degno di menzione speciale è anche il programma Escuela Nueva 21, che è oggetto di parte dell'analisi di questo articolo e che mostreremo nei seguenti paragrafi.

Negli ultimi anni, i contesti di apprendimento sono cambiati drasticamente con l'avvento delle tecnologie nelle aule, nuovi modi nell'organizzare l'apprendimento con i progetti di lavoro, con gli ambienti scolastici, con la *gamification* (ludicizzazione), tutti elementi che hanno cambiato l'aspetto delle aule e hanno dato più importanza agli alunni, trasformandoli in attori protagonisti del loro processo di apprendimento.

3.2. Il programma Pioniere: "Escuela Nueva 21: Alianza por un sistema educativo avanzado" (Nuova Scuola 21: Alleanza per un sistema d'istruzione avanzato).

In questo contesto è nato il "Nuovo Programma Scuola 21: Alleanza per un sistema educativo avanzato"[5] che mira a promuovere l'innovazione educativa in Catalogna, incoraggiando la trasformazione delle scuole, favorendo la coesione sociale e "generando competenze per la vita nel contesto attuale". Il Programma Escuela Nueva 21 è "un'alleanza di scuole ed enti il cui obiettivo è quello di far crescere le azioni di cambiamento educativo", come spiegato sul proprio sito web. Si tratta di un progetto aperto che ha aggiunto 485 centri alle 26 scuole guida, con un programma pilota triennale.

Gli obiettivi generali del programma sono:

1) creare un quadro di riferimento con le caratteristiche educative che una scuola avanzata dovrebbe avere: scopo educativo basato sulle competenze, misure dei risultati di apprendimento riferite a tutti gli obiettivi, pratiche di comprensione basate sulla conoscenza empirica, sistemi di valutazione dell'apprendimento che permettano di determinare se le pratiche generano le competenze proposte, un'organizzazione aperta e collegata all'ambiente circostante che promuova la riflessione e l'apprendimento.
2) generare le procedure e le strategie formative che consentano alle scuole partecipanti di effettuare una transizione sistematica, a partire dal proprio progetto educativo.
3) generare conoscenze sulle pratiche educative avanzate, sulle metodologie di lavoro interdisciplinari globalizzate e la loro valutazione delle competenze, così come prove dell'impatto sull'apprendimento.

Per raggiungere questi scopi e obiettivi, uno degli assi portanti di questo

[4] Vedi <http://www.edupost2015.cat>

[5] Vedi <http:www.escolanova21.cat>

processo di cambiamento integrale del paradigma educativo è la creazione di un ecosistema educativo "che scambi, che impari, che migliori il proprio lavoro". E questa è la base per disegnare gli elementi chiave che definiscano un quadro comune che faciliti la generazione di esperienze di apprendimento significative e rilevanti, e che permetta di consolidare e migliorare queste pratiche avanzate.

Tra i promotori del programma troviamo diverse organizzazioni con una lunga storia alle spalle nel campo dell'istruzione, quali la Fondazione Jaume Bofill o l'Università Aperta della Catalogna, per esempio. Contiamo anche sul sostegno e la collaborazione di altri enti o istituzioni, come i Movimenti di Rinnovamento Pedagogico o il Dipartimento di Educazione dell'Amministrazione scolastica (Generalitat della Catalogna).

3.3. La Scuola avanzata: caratteristiche di questa trasformazione

Il sito web[6] del programma definisce una scuola avanzata come una scuola che, nell'attuale contesto di trasformazione esponenziale, è in grado di ripensare lo scopo dell'educazione e di ripensare la sua pratica educativa quotidiana per rispondere alle sfide della società della conoscenza in un mondo globalizzato.

Come si definisce una scuola innovatrice o avanzata? Si tratta di centri con profili diversi, alcuni primari, altri secondari, pubblici o privati, di nuova creazione o con una lunga tradizione educativa, alcuni hanno optato per le tecnologie o le materie scientifiche nella definizione dei loro progetti, altri per le materie umanistiche. Alcuni hanno incorporato nuove metodologie per scopi sociali, ma altri per essere più competitivi ed avere un surplus che attragga le famiglie. Ogni centro ha iniziato in modo più o meno indipendente, con motivazioni iniziali diverse, applicando metodologie che rompessero con lo schema tradizionale della lezione *ex cathedra*, utilizzando materiali con più di 100 anni di storia come quelli propri del metodo Montessori, ma anche creando i propri materiali di lavoro. E nonostante il fatto che abbiano forgiato una propria identità, c'è una certa convergenza tra loro: la maggior parte di queste scuole sta organizzando spazi e tempi e applicando metodi e modi di lavorare in modo simile ma con le proprie peculiarità.

Tutte condividono questi elementi che definiscono un quadro comune[7]: hanno un progetto educativo che incarna un fine educativo e lavora sulla formazione degli studenti attraverso le competenze; applicano pratiche che pongano gli alunni al centro dell'apprendimento; sviluppano sistemi propri per valutare l'apprendimento e determinare se le pratiche stanno generando le

[6] Vedi <http:www.escolanova21.cat>

[7] In Catalogna il centro Mare de Déu de Montserrat di Terrassa, Barcellona, è una comunità educativa che in cinque anni è passata dal 17% all' 85% di alunni che superano i controlli sulle abilità di base nella comprensione della lettura. Attualmente esistono oltre 30 centri educativi in Spagna che partecipano a questo modello. Un modello che ha superato le frontiere crescendo anche in Brasile (Hernando, 2015).

competenze desiderate; e si sono organizzate in modo aperto con l'ambiente circostante.

Perché al di là dell'eliminazione dei libri di testo e delle nuove metodologie utilizzate nella programmazione di pratiche educative innovative, l'elemento principale condiviso dalle scuole avanzate è dato dal fine di educare i cittadini per una vita completa nel XXI secolo, e ciò include aspetti cognitivi, sociali ed etici. Ed è questo 'fine', secondo i dirigenti scolastici intervistati, l'elemento che 'condiziona' tutto ciò che accade nei loro centri. Orari, coordinamento degli insegnanti, materie, spazi e valutazioni assumono nuove forme per facilitare l'apprendimento (Sanuy, Bernad e Llevot, 2017).

4. Un esempio pilota: la scuola Claver de Lleida dell'ordine religioso gesuita

Il progetto Horizon 2020 è attualmente in fase di sperimentazione in tre centri (privati) dell'Ordine religioso gesuita. L'obiettivo del programma è che entro il 2020 opererà nelle otto scuole catalane dell'ordine, che hanno un totale di 13.000 alunni.

Un dirigente della Fondazione definisce il progetto Horizon 2020 come un quadro di riflessione strategica nelle comunità educative dei centri gesuiti per definire orizzonti, procedimenti e azioni per trasformare i processi educativi, didattici e di apprendimento di fronte alle nuove sfide che le scuole del XXI secolo devono affrontare. È richiesta anche la collaborazione di altri attori economici, pedagogici, sociali, culturali e religiosi della Catalogna. Il sito web della Fondazione[8] afferma che ciò avviene "Creando la nuova scuola e facendolo tutti insieme, questo è l'obiettivo Horizon 2020" (Horitzó 2020, 2013: 1). Il nuovo progetto è iniziato gradualmente, data la diversità culturale e religiosa presente nel centro, e poi questa iniziativa si è diffusa negli altri centri della Fondazione.

La Scuola Claver di Lleida, di fronte alla crescente complessità sociale e all'ampiezza delle sfide da affrontare, ha trasformato i suoi spazi e i suoi modi di fare sia nella Primaria che nella Secondaria, sotto gli auspici del progetto Horizon 2020. Lo scopo educativo è quello della formazione di persone integrali per una società diversa, impegnata verso gli altri e per il miglioramento dell'ambiente circostante e della società in generale, capace di prendere decisioni basate sull'autonomia personale. E per raggiungere questo obiettivo, essi intraprendono la trasformazione del loro modello pedagogico. Insegnanti, studenti e famiglie sono coinvolti in questo processo. Come comunità di apprendimento, il processo è cominciato dal 'sogno' dell'intera comunità educativa sulla scuola che vorrebbe avere. Le fasi successive del progetto sono state: "Costruiamo un sogno"; "Trasformiamo l'educazione", dove si è svolto un processo di riflessione e diffusione e sono state stabilite alcune delle basi; "Passiamo all'azione" con

[8] Vedi <http://h2020.fje.edu/es>

l'implementazione di alcune esperienze pilota. Ed a partire dall'anno accademico 2016-2017, la trasformazione educativa si è andata sviluppando.

Questo progetto ha diversi punti di riferimento: le intelligenze multiple di Gardner, i modelli educativi dei paesi nordici, solo per citarne alcuni. Sono impegnati in: innovazione pedagogica; educazione personalizzata secondo le esigenze di ogni studente; apprendimento interdisciplinare e cooperativo, flessibile ed autonomo, applicando le nuove tecnologie al servizio dell'educazione; *project work*, abbattendo le barriere delle materie tradizionali; valutazione continua e formativa; così come il tutoraggio e l'auto-riflessione degli studenti. Gli alunni sono i protagonisti del proprio processo di apprendimento e osservano, indagano, sperimentano, ecc. Vengono utilizzate varie metodologie, i lavori per progetto, la risoluzione di problemi legati a situazioni reali. Partendo dall'apprendimento centrato sul discente, vengono combinati l'apprendimento attraverso l'accoglienza, la scoperta guidata, il lavoro individuale ed il lavoro cooperativo. Le risorse tecnologiche sono integrate nel processo di insegnamento-apprendimento e vengono sviluppate le intelligenze multiple.

Gli alunni usano il metodo scientifico e devono elaborare ipotesi o farsi domande, analizzare i risultati e giungere a conclusioni, mettendo in gioco conoscenze in campo scientifico, linguistico, umanistico, ecc. e valori che difendono la giustizia e l'impegno sociale. Alla fine del progetto, realizzato in gruppo, devono preparare un dossier individuale, promuovendo così un lavoro autonomo e un ragionamento scientifico. I contenuti delle varie materie vengono appresi in modo interdisciplinare attraverso i progetti, ma ci sono anche classi specifiche, ad esempio in tedesco. Per soddisfare i requisiti formali, la scuola deve tradurre i contenuti dei progetti in materie in modo che possano essere approvati dall'Amministrazione scolastica. La valutazione è continua, dei processi e dei risultati, valutando le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti acquisiti individualmente, ma anche nel lavoro di gruppo. È un modello di valutazione legato all'acquisizione di competenze e conoscenze interdisciplinari. Vengono utilizzati vari strumenti come tabelle di osservazione con indicatori del processo e del risultato, rubriche, test individuali, ecc. Sono favorite anche l'autovalutazione e la co-valutazione.

Con questa metodologia si favoriscono: l'autonomia, la creatività, la conoscenza di sé e il senso critico, con l'obiettivo di aiutare a costruire un progetto di vita personale. Per quanto riguarda il corpo docente, funziona come una squadra. Un team di due o tre insegnanti, con formazione polivalente, lavora contemporaneamente in aula e valuta congiuntamente lo stesso gruppo di studenti, pianificando e programmando settimanalmente l'organizzazione di spazi e tempi strutturati sulla base del lavoro progettuale. Anche il tutoraggio è condiviso. Gli insegnanti di rinforzo vengono incorporati alla classe. Sono tutti aspetti che hanno profonde implicazioni per il lavoro didattico. Anche le famiglie vengono invitate a contribuire con la loro esperienza e con loro si stabilisce una comunicazione frequente e fluida, utilizzando vari canali di comunicazione, compresi quelli tecnologici.

I nuovi spazi sono ampi, allegri, luminosi e silenziosi. Con mobili adattabili a varie forme di lavoro. Per quanto riguarda l'organizzazione della classe di gruppo, anche la struttura tradizionale è stata modificata. Sono stati elaborati gruppi di circa 50-60 alunni e la dimensione e la composizione dei gruppi di lavoro sono stati adattati in base all'attività da svolgere. Così, un altro grande cambiamento è stato quello di unire due classi di 30 alunni ciascuna in un unico gruppo di 60 che ha tre tutor multidisciplinari (del campo scientifico, linguistico e umanistico) che sono allo stesso tempo in classe. Anche l'orario scolastico è cambiato e gli orari sono diventati flessibili, senza un *timing* segnato dalle materie, cosí gli studenti si organizzano secondo il proprio ritmo. Sono stati rimodellati gli spazi, i ruoli dei docenti e dei discenti, i tempi e gli orari scolastici, la concezione dell'apprendimento e delle metodologie e dei sistemi di valutazione per promuovere le competenze cognitive, sociali ed etiche dei bambini e dei giovani che saranno necessarie per affrontare le sfide delle società del futuro.

Infine, concludiamo questa sezione citando alcuni dei progetti, a livello scolastico, che caratterizzano la Claver School:

– *Programma di Innovazione in Rete (PIX).* Incentrato sull'implementazione e la sperimentazione di rilevanti innovazioni educative in classe.
– *LEGO PIX.* Consiste nella creazione e realizzazione di un concorso LEGO Mindstorm per promuovere, attraverso il lavoro di squadra, la risoluzione delle sfide e l'impegno.
– *LEGO League.* In questo torneo, organizzato dalla Scuola Politecnica dell'Università di Lleida insieme alla città di Lleida, studenti di diverse scuole presentano i loro progetti scientifici.
– *Produttore di orti scolastici in rete.* Consiste nella realizzazione di un vivaio che produce piantine per gli orti urbani di ciascuna delle scuole della rete.
– *Sicurezza della rete.* L'obiettivo di questo progetto è l'uso sicuro delle nuove tecnologie da parte degli studenti.
– *CLIL (Content and Foreign Language Integrated Learning).* Questo progetto fa parte del progetto linguistico del centro e viene lavorato in rete. Gli alunni praticano la lingua inglese mentre imparano i contenuti programmatici di varie materie.
– *PAC (Programma ausiliario di conversazione).* Questo programma fornisce alle scuole persone di madrelingua inglese per svolgere compiti di assistenza alle attività previste nel progetto multilingue del centro.

Questa è una breve pennellata sul cambiamento che la Scuola Claver ha vissuto quale esempio di un processo di trasformazione dell'educazione, allo stesso tempo profondo e molto ambizioso.

Concludiamo dicendo che la prima valutazione di questo progetto è stata un grande successo, sintetizzando il background ed il significato del lavoro svolto, oltre a presentare i risultati ottenuti (da diverse prospettive) e le con-

clusioni e raccomandazioni per ulteriori progressi. La Jesuit Education Foundation sta preparando una serie di quaderni[9] (vedi Aragay, 2016) sulla necessità di adattare la scuola alle esigenze e ai bisogni del XXI secolo da diverse prospettive (educatori, famiglie, ecc.).

5. Sfide e opportunità per il XXI secolo

La società della conoscenza richiede nuove esigenze non prevedibili qualche decennio fa, la scuola deve creare le condizioni ideali affinché gli alunni possano sviluppare competenze e abilità complesse e diventare studenti autonomi in un mondo non prevedibile. Ma trasformare la scuola, incoraggiando l'innovazione, non è un percorso facile. Alcune scuole faranno cambiamenti radicali in breve tempo e altre avranno bisogno di cambiamenti più lenti[10].

Alcune delle difficoltà derivano dal *background* implicito negli insegnanti, e qui la formazione iniziale e continua degli stessi ha molto da dire. La ricerca sulla pratica dell'insegnamento ci dice che gran parte delle metodologie didattiche utilizzate dagli insegnanti, in classe ed a scuola, si basano su abitudini e credenze tradizionali degli stessi e sulle loro precedenti esperienze come aluni e come docenti, specialmente nei primi anni della loro carriera didattica. Per questo motivo è così importante esporre gli studenti di magistero a buoni modelli durante i loro tirocini nelle scuole e guidarli nelle loro prime esperienze professionali.

D'altro canto, è sufficiente ricordare le leggi di riforma dell'istruzione, che normalmente si sono limitate ad allungare i contenuti dei programmi, a regolare nuove materie, a normalizzare le tappe educative ed il modo di accreditarle, senza tener conto della ricerca sociale ed educativa su ciò che accade realmente in classe, della routine scolastica, di cosa e come gli alunni imparano e di come i docenti insegnano. La ricerca educativa ha dimostrato, ad esempio, che programmi di studio lunghi e routinari non implicano necessariamente un maggiore apprendimento, né tanto meno un maggior numero di ore di lezioni tradizionali o di compiti a casa.

Anche se le ultime leggi (LOE[11], LOMCE[12]) prevedono un curriculum scolastico basato sulle competenze[13] e incorporano elementi presenti nel dibattito

[9] http:// h2020.fje.edu/es/docs/.

[10] È possibile vedere tre video, sulle buone abitudini in una selezione di centri di primaria, nella web del nostro gruppo di ricerca GR-ASE, Analisi Sociale ed Educativo, dell' Università di Lleida. http://www.escueladiversa.com/capsulas-audiovisuales/ (Scuola e diversità culturale in Catalogna...) frutto dello studio ed aiuto del progetto Recercaixa 2015.

[11] *Ley Orgánica 2/2006* (del 3 maggio) *de Educación.*

[12] *Ley Orgánica 8/2013* (del 9 dicembre) *para la Mejora de la Calidad Educativa.*

[13] Attualmente, il Decreto 119/2015, stabilisce l'ordinamento e gli insegnamenti corrispondenti all'educazione primaria ed include il curriculum di base. Questo decreto contempla otto competenze di base ed "approfondisce l'approccio delle competenze nel curriculum dell'educazione primaria, specialmente nella concettualizzazione delle competenze di base" (p.1).

promosso dall'UNESCO, non c'è dubbio che il programma Escuela Nueva 21 dovrà affrontare alcune difficoltà, come alcuni dei suoi promotori riconoscono, ad esempio, l'attuale sistema di esami basato su test omogenei per tutti gli studenti. Ci sono abilità indispensabili nella vita adulta, come il pensiero critico, il lavoro di squadra o le abilità socio-emotive, che sono difficili da misurare e gli attuali sistemi di valutazione non sono preparati a misurare queste abilità.

Le nostre scuole sono sempre più burocratizzate, un aspetto che non cessa di essere un elemento di controllo spesso "telecomandato" dall'Amministrazione scolastica con i molti strumenti tecnologici dei quali dispone. I team di gestione devono compilare, corso dopo corso, un numero infinito di rapporti scolastici e memorie. Ci sono applicazioni informatiche per i processi di iscrizione, per la valutazione degli alunni e delle scuole che spesso favoriscono l'uniformità e lasciano poco spazio alla creatività, all'innovazione ed all'autonomia. E spesso, in un ambiente disincentivante, il facile capro espiatorio è la mancanza di risorse. Così, la gestione burocratica e i programmi centralizzati dell'Amministrazione scolastica, pensati per una scuola convenzionale, pressuppongono una difficoltà da aggiungere che è, a parere di alcuni direttori, un onere per le scuole che lavorano senza orari prestabiliti, senza materie o in aule multilivello[14].

Secondo Carbonell (2014), una condizione necessaria per la trasformazione è il cambiamento di spazi ed orari, come è stato fatto alla scuola Claver di Lleida. Abbiamo bisogno di spazi totalmente diversi da ciò che è comune in molte delle nostre scuole, spazi per riunioni, spazi ampi e polifunzionali che prendano forma a seconda dell'attività che vi si svolge, scale che permettano il passaggio ai piani superiori o che servano da vetrina o come scranno per facilitare l'esposizione di un lavoro. L'architettura scolastica dovrebbe aprirsi a nuove prospettive ed i progetti dovrebbero essere differenziati in base alle esigenze architettoniche e fisiche ed alle esigenze peculiari del progetto educativo di ogni scuola. I mobili dovrebbero essere adattati anche alle nuove attività, come ad esempio le scrivanie modulari che permettano gruppi diversi e cangianti di alunni. D'altro canto, sulla base delle preoccupazioni, delle esperienze e dei bisogni individuati da queste scuole innovatrici, si potrebbero creare proposte architettoniche, protocolli da seguire nella pianificazione di futuri lavori o riforme delle strutture educative. Ma, senza dubbio, è necessaria una certa sensibilità da parte dell' Amministrazione scolastica.

Molte scuole innovatrici sono percepite dal governo ed anche dalla società come esperimenti. Attualmente, sono ancora poche le scuole che lavorano nell'ambito delle scuole avanzate. Ma ogni anno cresce il numero di scuole insoddisfatte dai propri risultati. Questo richiesta di aggiornamento delle scuole

[14] In queste aule, il corpo docente si occupa allo stesso tempo di alunni con età diverse. Cosa frequente, per necessità organizzative, nelle scuole di ambito rurale, adesso ci sono anche scuole di ambito cittadino che stanno implementato questa possibilità.

sta però diventando anche una domanda sociale crescente: sempre più famiglie chiedono all'Amministrazione scolastica di avere più centri di questo tipo.

Va aggiunto che, attualmente, è in crescita il numero di centri che guidano questi modelli alternativi, che fino ad oggi sono stati riservati a scuole ed insegnanti pionieri. Spesso i team di gestione che hanno guidato questi progetti lo hanno fatto controcorrente, superando numerosi ostacoli trovati lungo il percorso, sfruttando gli spazi interstiziali dei regolamenti, a volte con il supporto di un ispettore del Provveditorato che ha scommesso sul progetto. Un punto a favore delle scuole gesuite è che hanno potuto legittimare questo cammino. Le metodologie messe in pratica da queste 26 scuole innovatrici sono note da tempo. La novità del progetto consiste nell'implementazione sistematica di quest'ultimo e nella creazione di un sistema di indicatori, contribuendo a cambiare il modo di guardare e lavorare, per aprire la strada dall'innovazione come 'eccezione' in alcune scuole alla trasformazione come 'regola' in molte altre.

6. A titolo di riflessione aperta al dibattito

Da più di 30 anni, i sistemi educativi di tutto il mondo stanno valutando come realizzare un'educazione veramente competente e significativa, e le ultime leggi educative se ne sono fatte eco. Sono competenziali anche gli strumenti di valutazione internazionale come i test PISA. Ma c'è un divario tra la teoria e la pratica che deve essere eliminato per spostarsi verso un diverso sistema di organizzazione dell'apprendimento.

Viviamo in una società in cambiamento che ha trasformato l'apprendimento e i modi in cui impariamo. I bisogni formativi dei giovani di oggi sono radicalmente diversi da qualche decennio fa. I sociologi parlano della rivoluzione tecnologica su scala planetaria che Internet ha determinato, paragonabile per alcuni all'invenzione della stampa, e del suo impatto sull'accesso all'informazione ed alla conoscenza e sui modi in cui le persone si relazionano ed interagiscono a livello personale, professionale e sociale. E la scuola deve incorporare questi cambiamenti se non vuole diventare obsoleta. In ogni scuola, la comunità educativa dovrebbe avviare un processo partecipativo di riflessione. Tra le tante, alcune domande che richiedono delle risposte sono: di quale modello di cittadino ha bisogno la nostra società? Di quali competenze hanno bisogno i giovani del futuro per avere una vita completa ed autonoma? Come svilupparli e valutarli? Come aggiornare le metodologie, le pratiche educative e l'organizzazione della scuola? Come dare strumenti ai giovani che vivono in società sempre più complesse?

"Gli studenti del XXI secolo faranno parte di una cultura che valorizza la partecipazione, con ampie possibilità di avviare, produrre e condividere creazioni. E devono essere incoraggiati a comunicare e collaborare in una varietà di contesti, a impegnarsi nell'apprendimento tra pari e a svilupparsi come cit-

tadini globali" (Scott, 2015a, pp. 8-9). Andreas Schleicher, direttore dell'educazione dell'OCSE e creatore del rapporto PISA, in una delle sue ultime visite in Spagna (ottobre 2018) ci ha lasciato questo messaggio: "Ciò che impariamo, il nostro modo di apprendere e come ci viene insegnato sta cambiando. Ciò ha implicazioni per le scuole e l'istruzione superiore, nonché per l'apprendimento permanente (t.d.r)."[15]

Ed è per questo che il corpo docente universitario delle Facoltà di Scienze della Formazione deve affrontare una grande sfida: formare i futuri educatori del XXI secolo (Llevot e Bernad, 2016). Gli insegnanti in formazione devono imparare a: situarsi criticamente nell'iper-realtà frammentata, collocare l'apprendimento nel mezzo dell'incertezza e della complessità della società e del microcosmo della scuola, lavorare in team con i colleghi, le famiglie e gli altri soggetti educativi nell'ambiente circostante, dare una risposta educativa personalizzata alle esigenze di ogni allievo, ecc. L'educazione deve facilitare la capacità di adattarsi ai nuovi contesti per partecipare attivamente alla società della conoscenza ed agire in modo responsabile ed etico negli ambiti locali in un mondo globalizzato.

La scuola deve essere garante delle pari opportunità per tutti gli alunni e deve impegnarsi per l'equità e la giustizia sociale, da una posizione etica e critica nei confronti delle disuguaglianze di qualsiasi tipo. Ogni scuola deve ripensare l'organizzazione dell'apprendimento sulla base di uno scopo educativo definito. C'è bisogno di team impegnati nel progetto e di indicazioni chiare per condurlo. Ma è anche chiaro che l'azione educativa della scuola da sola non può compensare tutte le disuguaglianze presenti nel paese. Può trasformare l'apprendimento in modo che diventi più attivo, personalizzato, inclusivo, ma senza la complicità dell'Amministrazione scolastica e di altri soggetti educativi e sociali, le disuguaglianze non saranno eliminate.

La nuova ricerca sull'apprendimento[16] ci ha portato alla sfida di ridefinire le competenze per il XXI secolo come porta d'ingresso alla nostra creatività. La varietà della nostra natura umana è al centro di un nuovo modello di centro scolastico. Per questo motivo è essenziale celebrare la diversità dei nostri alunni e dei docenti, comunicarla negli incontri con le famiglie, cercare spazi, orari, luoghi in cui parlare, esporre e mostrare le creazioni e le potenzialità di tutte le nostre competenze. Per concludere, per scoprire la scuola del nuovo secolo scommettiamo sul paragone metaforico del senso d'orientamento attraverso la bussola (Hernando, 2018).

[15] Schleicher. The case for 21st-century learning. Disponibile in <http://www.oecd.org>

[16] Vedi: www.grps.org/cafrost; https://aprendizajeservicio.net; www.christenseninstitute.org, tra gli altri.

Riferimenti Bibliografici

Aragay, X. (2016). *Transformando la educación. Evaluamos la primera experiencia piloto. 35 factores para calibrar el cambio educativo*. Cuaderno número 9. Barcelona: Barcino Editorial.

Bolívar, A. (2017). Retos actuales de la escuela pública, *Voces de la Educación*, 1, (1), 3-12.

Carbonell, J. (2014). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro Editorial. *El marc comú d'escola avançada. Les característiques que tota escola hauria de tenir* (2016). Disponible en <http://www.escolanova21.cat/marc-escola-avancada> .

Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.

Hernando, A. (2018). *Escuelas innovadoras y familias creativas. Una guía para las mejores prácticas el mundo para transformar juntos la educación*. Fad: Madrid.

Horitzó 2020 [Periódico de información del Horitzó 2020 de Jesuites Educació]. *Construyamos un sueño. La escuela que queremos: entre todos lo haremos possible* [n.a.]. Disponibili en <http://h2020.fje.edu/wp-content/uploads/2016/01/Diari_horitzo_1_2020_ES.pdf>.

Llevot N., Bernad O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (RASE), 8 (1), 57-70.

Llevot N., Bernad O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (1), 99-110.

Oecd (2013). *Innovative Learning Environments*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing. Disponibili en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.

Ocde, Oie-Unesco, Unicef (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Disponibili en www.unicef.org/lac.

Redecker C. *et al.* (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*, «Luxembourg: Publications Office of the European Union». Disponibili en <http://ftp.jrc.es>.

Sanuy, J, Bernad, O., Llevot, N. (2017). Nuevos retos educativos: el Programa Escuela 21 en Cataluña. *Orientamenti pedagogici: Rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 64, 370, 793-816.

Scott, C.L. (2015a). *The futures of learning 1: why must learning content and methods change in the 21st century?*, «Education research and foresight, Working papers», UNESCO. Disponibile in <unesdoc.unesco.org/>.

Scott, C.L. (2015b). *The futures of learning 2: what kind of learning for the 21st century?*, «Education research and foresight, Working papers», UNESCO. Disponibile in <unesdoc.unesco.org/>.

Schleicher, A. (2010). *The case for 21st-century learning*. Disponibili en <http://www.oecd.org>.

Unesco (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty -first Century, Paris, UNESCO. Disponibile in <http://unesdoc.unesco.org/>.
Unesco (2015a). *Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. World Education Forum 2015. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/> .
Unesco (2015b). *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*. Disponibili in <http://unesdoc.unesco.org/ >.

Alessandra La Marca - Leonarda Longo[1]

Le soft skills del docente

1. Quadro teorico

L'azione del docente si sviluppa attraverso interventi con gli allievi che si snodano prevalentemente nelle attività di insegnamento-apprendimento, per le quali si richiedono competenze specifiche in campo metodologico, didattico, relazionale, progettuale e valutativo.

L'esercizio di una adeguata professionalità docente coinvolge dimensioni motivazionali, comunicative, pratiche e vocazionali che vanno ben oltre le specificità dei contesti d'aula, partecipando allo sviluppo complessivo dell'organizzazione scolastica e ad iniziative e progetti condotti dalla scuola nel rapporto con la più ampia realtà di ordine familiare, comunitario e sociale in cui è immersa.

Così posta, la professionalità dell'insegnante si caratterizza per una sua dimensione ampia e multiprospettica, motivo per cui la formazione iniziale degli insegnanti necessariamente dovrà considerare adeguatamente un modello formativo che sia articolato a livello di quadro di competenze perseguite e al tempo stesso sia ben integrato rispetto alla unitarietà della funzione docente perseguita.

Analizzando i documenti normativi (Commissione Europea, 2006; *European Commission*, ET2020, 2015) e assumendo uno sguardo complessivo sul panorama scientifico nazionale e internazionale che si è sviluppato e che tuttora si sta ampliando sul tema (Caena, 2014; Gülbay, La Marca, 2018; La Marca, Gülbay, 2018), l'elemento che risalta è la compresenza, nella figura dell'insegnante, di una serie di competenze sia specifiche (come quelle didattiche e disciplinari) sia trasversali (da quelle di tipo relazionale a quelle più prettamente organizzativo-gestionali).

Tali normative e i documenti possono essere tutti considerati frutto di suggestioni ed elaborazioni provenienti dal dibattito scientifico internazionale su quella che viene convenzionalmente definita la professionalità dell'insegnante (Perrenoud, 2002; Anderson, 2004; Darling-Hammond, Bransford, 2007; Koster, Dengerink, 2008) e sui percorsi formativi dell'insegnante (Mumby *et al.*, 2002; Richardson, Placier, 2002; Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond *et al.*, 2007; Coggi, 2014), aspetti questi che spesso si riferiscono a quel sistema di "competenze" specifiche del docente che include sia le "capacità in azione", sia le più ampie aree di sapere e conoscenza.

---

[1] Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, La Marca ha scritto i paragrafi 1 e 2; Longo i paragrafi 3 e 4.

Le competenze non coincidono con le abilità e le conoscenze, che comunque devono essere padroneggiate, ma rappresentano sostanzialmente le modalità di attivazione di quelle abilità e di quelle conoscenze nei diversi contesti, attraverso la messa in gioco di componenti "non cognitive" diversamente definite da diversi autori: competenze trasversali (Di Francesco, 1994, 2006), strategiche (Pellerey, 2004), di mobilitazione (Le Boterf, 2000), competenza/competenze (Bresciani, 2012) e nei diversi paesi (*soft skills*, *employability skills*, *core skills*, ecc.) che attengono più direttamente a dimensioni personali, riflessive, relazionali, sociali.

Tali competenze si sviluppano in contesti nei quali lo studente o il docente è coinvolto direttamente o indirettamente in un'attività formativa che abbia per lui senso e valore. Il coinvolgimento diretto implica la messa in atto di una vera e propria dinamica dell'azione da intraprendere, che, partendo da uno stato motivazionale adeguato, elabori un'intenzione e un progetto d'azione e sviluppi una gestione della sua realizzazione valida ed efficace. Il coinvolgimento indiretto riguarda la cosiddetta esperienza vicaria, cioè l'interiorizzazione di una modalità d'azione, che è stata messa in opera da altri e che può essere rievocata in circostanze simili.

Si tratta in ogni caso di una costruzione significativa e stabile di conoscenze, di abilità e di atteggiamenti che sono facilmente aperti non solo a una loro mobilizzazione e valorizzazione in compiti più o meno nuovi e complessi, ma che il docente percepisce di essere in grado di gestirne la realizzazione.

L'OECD Learning Framework 2030 racchiude a proposito un concetto complesso: *la mobilitazione di conoscenze, abilità, attitudini e valori attraverso un processo di riflessione, anticipazione e azione, al fine di sviluppare le competenze interconnesse necessarie per interagire con il mondo.*

Le *soft skills* rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive, metacognitive, interpersonali, intellettuali e competenze pratiche; sono competenze integrative di carattere trasversale che consentono allo studente di migliorare le proprie performance nello studio e nel successivo inserimento nel mondo del lavoro ed aiutano le persone ad adattarsi e ad affrontare efficacemente le sfide della loro vita professionale e quotidiana (La Marca, Gülbay, 2018).

Possiamo individuare competenze di diverso tipo che siamo in grado di suddividere in competenze organizzativo-gestionali e competenze relazionali.

Le competenze di tipo organizzativo – gestionali non costituiscono normalmente argomento di formazione universitaria e la loro acquisizione richiede una formazione individuale o di gruppo, ottenibile o sul campo (da documentarsi) o con corsi specifici di gestione della classe all'interno della formazione in servizio (Martin, 2018).

Tra le sollecitazioni provenienti dal mondo del lavoro, si evidenzia l'urgenza di formare professionisti che posseggano oltre a solide competenze tecniche, anche abilità trasversali (*soft skills*), ovvero che siano in grado per esempio, di risolvere problemi complessi, di assumere decisioni importanti sotto pressione, di lavorare proficuamente in gruppo, risolvendo di volta in volta gli eventuali con-

flitti, di gestire lo stress, di organizzare autonomamente ed in modo efficiente il lavoro, di essere flessibili, critici e creativi (Ricchiardi, Emanuel, 2018, 22).

La collegialità della professione docente tanto dichiarata a livello normativo talvolta stenta a tradursi in prassi reali. Di là dalla costatazione, è doveroso chiedersi quanto nelle situazioni formative (iniziali o in servizio) i futuri insegnanti siano prearati a lavorare in *team*, quali risorse formative siano destinate per lo sviluppo delle competenze relazionali, quali occasioni di apprendimento siano offerte durante l'esercizio della loro professione. Se si continua a percorrere, anche per ragioni organizzative, solo la via dell'apprendimento individuale, non può stupire che gli insegnanti incontrino difficoltà a concepire il gruppo come risorsa nella loro pratica professionale.

Possiamo ritenere le competenze comunicativo-relazionali componenti essenziali della professionalità del docente, intese non come esito di una mera preparazione teorica e tecnica (Riva, 2008; Rossi, 2004) ma come pratica carica di coinvolgimento emotivo, esortata da un atteggiamento etico, di cura e di responsabilità, connessi al ruolo professionale (Albanese, Fiorilli, 2012; Blandino, Granieri, 2002; Contini, 1992; Fabbri, 2008; Mannese, 2014; Montuschi, 1993; Mottana, 1993; Riva, 2004).

Elementi chiave della competenza relazionale e comunicativa di un insegnante sono: l'essere in grado di individuare un problema e le strategie di soluzioni adeguate; il saper cogliere i segnali che provengono dalla comunicazione non verbale; il riuscire a comprendere le emozioni degli allievi; l'evitare facilmente i comportamenti che ostacolano la comunicazione; il saper osservare se stessi nella relazione educativa.

Ad una disamina più attenta è possibile porre in luce che nella formazione degli insegnanti, la relazionalità oltre ad essere una delle *transferable skills* individuate dall'OECD (OECD, 2013; Howells, 2018; Martin, 2018), intercetta ed interseca in realtà tutte le altre competenze trasversali proprio in ragione della natura multidimensionale e complessa di tale attività.

2. Descrizione dello strumento SSI *(Soft Skills Inventory)*

Per la valutazione delle *Soft skills* degli insegnanti e degli studenti che si preparano per diventare insegnanti, è stato scelto il questionario SSI (*Soft Skills Inventory*), uno strumento autovalutativo delle competenze organizzativo-gestionali e relazionali del docente.

Lo strumento è stato costruito utilizzando la *Mappa delle Soft Skills* di Tucciarelli (2014). Questa mappa è stata messa a punto come strumento di *assessment* prima di iniziare un percorso formativo a chi sia interessato non ad acquisire competenze tecniche, ma piuttosto a migliorare in una o più *soft skills*.

La mappa delle competenze è stata pensata per fornire un quadro, il più ampio possibile, delle competenze trasversali di base. Il questionario è articolato in 2 sezioni:

a) Competenze gestionali
– strategiche: dispongono a trovare soluzioni a problemi irrisolti e ad applicarle;
– manageriali: promuovono la collaborazione con altri per ottenere assieme un risultato.
b) Competenze relazionali
– interpersonali: contribuiscono all'instaurazione e al mantenimento della relazione personale;
– comunicative: favoriscono, all'interno di una relazione, la reciproca comprensione dei contenuti che si intendono trasmettere.

Presentiamo di seguito l'elenco di comportamenti abituali suddivisi per competenze e dimensioni[2]. La mappa delle competenze tiene conto della seguente classificazione delle *soft skills:*

I sezione: COMPETENZE GESTIONALI

COMPETENZE STRATEGICHE

1. Creatività
– Duttilità: Quando i risultati che ottengo non sono soddisfacenti, riconosco prontamente la necessità di cambiare qualcosa nel mio modo di fare e apro il mio pensiero alla ricerca del nuovo, senza difendere il mantenimento delle mie abitudini.
– Cambio di prospettiva: Quando non riesco a risolvere un problema nei modi ordinari, cerco di inquadrarlo sotto nuovi punti di vista.
– Apertura mentale: Riconosco nei miei stessi giudizi le inevitabili generalizzazioni, cancellazioni e deformazioni e ne faccio il punto di partenza per immaginare azioni diverse da quelle che prima ritenevo possibili.
– Flessibilità mentale: Adatto con prontezza il significato dei termini al contesto cui si riferiscono.

2. Apprendimento
– Esperienza: Mi confronto con la realtà e rifletto sull'esperienza per sapere in che cosa migliorare.
– Umiltà: Sono oggettiva/o nella valutazione di me e di ciò che mi riguarda, senza lasciarmi condizionare dall'amor proprio.
– Serenità: Sono libera/o dalla preoccupazione di sbagliare ma riconosco con sincerità i miei errori quando emergono.
– Interesse a migliorare: Utilizzo l'errore come punto di partenza per capire come posso fare meglio in futuro.

[2] Ogni dimensione viene descritta con una espressione in prima persona singolare. Ciò serve perché chi legge comprenda bene il significato del nome di ciascuna dimensione e possa confrontarlo con i propri comportamenti abituali.

3. Progettualità
– Tensione ideale: Faccio chiarezza dentro di me su cosa realmente voglio realizzare nella vita per sentirmi felice.
– Concretezza: Collego la realizzazione del mio sogno con azioni concrete, alla mia portata.
– Realismo: Rifletto sulle condizioni di realizzabilità dei miei desideri per trasformarli in obiettivi.
– Orientamento al risultato: Sono proiettata/o verso la realizzazione di risultati altrettanto chiari e significativi come i problemi che sperimento.

4. Proattività
– Riflessione: Dedico tempo di qualità alla riflessione sui miei progetti e sulle azioni da compiere per realizzarli.
– Concentrazione: Identifico le azioni importanti e concentro tempo ed energie su di esse, anziché disperdermi a inseguire le urgenze.
– Audacia: Comincio ad agire per realizzare il mio progetto anche se non ho la certezza del risultato, superando la pigrizia e il timore del rifiuto.
– Autocontrollo: Quando provo paura, anziché ignorarla la interrogo per chiarire a me stessa/o che cosa temo che succeda e recuperare la libertà di agire in modo razionale.

COMPETENZE MANAGERIALI

5. Motivazione
– Condivisione: Coinvolgo i miei collaboratori nella definizione degli obiettivi.
– Profondità: Conosco i bisogni, le capacità, le convinzioni, i valori, l'identità e la missione personale dei miei collaboratori.
– Envisioning: Senza limitarmi ad agire sulla motivazione estrinseca, trasmetto a ciascuno dei miei collaboratori la mia vision, evidenzio i punti di contatto con la sua e lo aiuto ad allineare il modo di lavorare con i suoi valori e bisogni.
– Commitment: Verifico che ogni collaboratore assuma una chiara responsabilità rispetto ai compiti che ha assunto.

6. Interazione
– Informazione: Quando entro in possesso di un'informazione mi domando a quali persone è necessario, ovvero opportuno, che io la trasmetta.
– Selezione: Riferisco a chi di dovere soltanto le cose importanti, lo faccio con brevità ed evito di riferire cose poco importanti.
– Prudenza: Prima di decidere qualcosa che rientra nella mia competenza, mi domando a chi è necessario, ovvero opportuno, chiedere un parere.
– Discernimento: Mi consulto con qualcuno quando giudico opportuno il suo parere ed evito di farlo quando ho tutti gli elementi per decidere.

7. Mediazione
– Calma: Quando incontro opposizione su una questione che mi sta a cuore, mantengo i nervi saldi e tratto il mio interlocutore con rispetto e correttezza.
– Lucidità: In tali situazioni so cercare, con mente lucida, una soluzione diversa da quella che inizialmente propugnavo.
– Distanziamento: Per trovare questa soluzione, so distanziarmi dalle mie esigenze e mettermi nei panni dell'altro.
– Ricerca di alternative: Cerco di capire lo scopo per cui il mio oppositore vuole qualcosa di incompatibile con la mia pretesa, e faccio venire alla luce altre modalità possibili per permettergli di raggiungere egualmente il suo scopo.

8. Formazione
– Championing: Intuisco ciò che una persona potrebbe diventare, partendo da ciò che attualmente è.
– Stima: Sono consapevole di quali sono i punti di forza dei miei collaboratori.
– Comprensione: Ho una visione sostanzialmente positiva dei miei collaboratori, come cornice che inquadra le loro aree di miglioramento e i loro difetti.
– Esigenza: Fornisco ai miei collaboratori *feedback* e riflessioni di sintesi sul loro operato, negli aspetti in cui questo può essere migliorato.

II sezione: COMPETENZE RELAZIONALI

COMPETENZE INTERPERSONALI

1. Assertività
– Equilibrio: Sostengo i miei punti di vista, rispettando quelli degli altri.
– Pacatezza: Ricevo le critiche con serenità e so rispondere con obiettività.
– Richiesta: Manifesto con chiarezza le richieste corrispondenti alle mie intenzioni e aspettative.
– Autonomia: Considero con attenzione le opinioni o le proposte altrui, ma se non sono d'accordo so dissentire o rifiutare.

2. Accoglienza
– Cordialità: Manifesto interesse nei confronti di chi si rapporta con me (ad esempio: lo saluto per primo, lo metto a suo agio).
– Semplicità: Elimino barriere che potrebbero farmi sentire diversa/o o distante (come, ad esempio: formalità nel modo di vestire, ricercatezza nel modo di parlare, superiorità nel modo di rapportarmi).
– Apertura: Sono aperta/o di fronte alla diversità, senza tramutarla inconsapevolmente in un giudizio di valore.

– Affinità: Valorizzo ciò che mi accomuna con l'altro (interessi, gusti, esperienze, etc.).

3. Fiducia
– Sospensione del giudizio: Limito i giudizi alle situazioni nelle quali sono chiamata/o a giudicare.
– Atteggiamento non giudicante: Esprimo il mio punto di vista sotto forma di osservazione o impressione che consegno all'altro perché la utilizzi dal suo punto di vista.
– Mitezza: Di fronte ad affermazioni che mi appaiono sbagliate, anziché contestarle aiuto l'altro a valutare i fatti, a distinguerli dalle interpretazioni e a riconoscere le sue opinioni come tali.
– Credito: Dò credito all'altro circa la sua capacità di trovare soluzioni ai propri problemi e le assecondo seguendo, nell'aiutarlo, le strade che lui indica.

4. Gestione del conflitto
– Prevenzione: Evito che la diversità di caratteristiche e opinioni rispetto a qualcuno degeneri in conflitto, rafforzando punti di contatto e di affinità con lui.
– Diagnosi: Quando avverto disagio e/o diffidenza nei confronti di qualcuno, li esplicito, senza permettere che rimangano latenti.
– Recupero: Quando la relazione personale con qualcuno è stata danneggiata, manifesto presto in modo concreto l'interesse a restaurarla.
– Correttezza: Quando ho sbagliato so chiedere scusa.

COMPETENZE COMUNICATIVE

5. Ascolto
– Attenzione: Dedico a chi mi parla tutta la mia attenzione, senza farmi distrarre da altro.
– Percezione: Presto attenzione non soltanto a ciò che l'altro dice, ma anche a come lo dice e a come si comporta mentre lo dice.
– Interpretazione autentica: Chiedo conferma all'altro di aver capito correttamente il suo pensiero e del significato da attribuire ai segnali non verbali e paraverbali che ho colto.
– Convalida: Fornisco a chi mi parla segnali di conferma che lo sto ascoltando e che ho compreso, almeno, il suo stato d'animo.

6. Rispecchiamento
– Empatia: Mi lascio coinvolgere dalle emozioni che percepisco in chi mi sta parlando.
– Ricalco: Ricalco con naturalezza qualcosa del suo modo di essere, della sua postura, della sua espressività.

– Ripetizione: Per rendere il suo pensiero impiego, talvolta, le stesse parole che lui ha utilizzato.
– Uso delle metafore: Quando il mio interlocutore impiega una metafora, la utilizzo per aiutarlo a chiarire il suo pensiero.

7. Feedback
– Autodescrizione: Manifesto le mie emozioni come mie, senza qualificarle implicitamente come causate dall'azione dell'altro.
– Interrogazione: Descrivo all'altro la mia percezione dei suoi comportamenti, chiedendogli di chiarirne il significato.
– Osservazione positiva: Metto in luce aspetti oggettivamente positivi del comportamento dell'altro, senza sconfinare nell'elogio.
– Osservazione negativa: Faccio presenti errori e limiti del comportamento dell'altro, senza sconfinare nel rimprovero.

8. Incisività
– Ordine espositivo: Nel comunicare contenuti complessi organizzo la struttura del discorso, dichiarando le mie intenzioni e consentendo a chi mi ascolta di sapere dove voglio arrivare e a che punto mi trovo.
– Coerenza: Utilizzo il canale paraverbale e non verbale in modo coerente, per guidare l'attenzione e l'interesse di chi mi ascolta verso la comprensione dei contenuti che intendo trasmettere.
– Richiamo: Catturo fin dalle prime battute l'attenzione dei miei interlocutori, focalizzandola su un aspetto che so essere importante per loro.
– Coinvolgimento: Suscito la partecipazione delle persone che mi ascoltano, instaurando con loro un *feeling* e coinvolgendole in un'esperienza interattiva.

3. La ricerca: somministrazione e analisi dei dati

L'intento del lavoro di ricerca è stato quello di individuare, attraverso lo strumento autovalutativo scelto, quali dimensioni delle competenze organizzativo – gestionali e relazionali proposte, i docenti intervistati ritengono ancora di dover sviluppare, verificando se esistono differenze tra i futuri docenti e i docenti in servizio.

Il campione è composto da 1166 docenti o futuri docenti siciliani in formazione che si distribuiscono in 4 gruppi: 565 Pre-fit (48%), 351 Sostegno (30,10%), 188 Scienze della Formazione Primaria (16,12%), 62 insegnanti in servizio frequentanti un Master (5,32%).

La somministrazione è avvenuta nel mese di Marzo del 2018 tramite *google form,* seguendo uno stesso protocollo di somministrazione. I partecipanti hanno aderito alla ricerca volontariamente per interesse personale ed è stata esplicitata la confidenzialità e l'anonimato delle rilevazioni.

Durante la somministrazione abbiamo suggerito agli intervistati di leggere attentamente prima l'elenco delle competenze (delle quali viene riportata una definizione all'infinito), poi l'elenco delle dimensioni di ciascuna competenza.

I dati raccolti consentono di quantificare quanti docenti hanno scelto una specifica dimensione di competenza rispetto a quelle proposte[3].

Dall'analisi quantitativa delle risposte degli insegnanti abbiamo potuto verificare quali dimensioni delle competenze organizzativo – gestionali e relazionali i docenti ritengono di dover ancora sviluppare e di fare un confronto tra le diverse categorie di docenti in formazione.

I risultati, sintetizzati nelle tabelle (1 e 2) presentate di seguito consentono di vedere le frequenze di scelta operate dai docenti in formazione, rispettivamente per le due aree (strategiche, manageriali) delle competenze organizzativo-gestionali e per le due aree (interpersonali, comunicative) delle competenze relazionali, riportando i dati anche in relazione alle quattro tipologie dei docenti (Corso Specializzazione Sostegno, Master, Corso Pre-fit, Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria)[4] .

STRATEGICHE	**Creatività**	Duttilità	Cambio di prospettiva	Flessibilità mentale	Apertura mentale
		34,0	33,6	17,5	14,8
	Apprendimento	Serenità	Interesse a migliorare	Esperienza	Umiltà
		34,0	31,2	28,0	6,9
	Progettualità	Tensione ideale	Realismo	Orientamento al risultato	Concretezza
		30,2	28,0	22,0	19,7
	Proattività	Audacia	Autocontrollo	Concentrazione	Riflessione
		34,6	29,6	18,7	17,2
MANAGERIALI	**Motivazione**	Condivisione	Commitment	Profondità	Envisioning
		33,1	28,9	19,1	18,9
	Interazione	Discernimento	Selezione	Prudenza	Informazione
		29,4	27,2	23,6	19,8
	Mediazione	Ricerca di alternative	Calma	Distanziamento	Lucidità
		31,2	31,1	19,7	17,9
	Formazione	Esigenza	Championing	Stima	Comprensione
		36,4	30,2	19,0	14,4

Tabella 1. Competenze organizzativo-gestionali

Dall'analisi delle risposte, emerge come nell'area delle competenze strategiche, per la *creatività*, il 34% abbia scelto la dimensione della "duttilità", il 33,6% dei docenti il "cambio di prospettiva", il 17,5% la "flessibilità mentale",

[3] Per l'elaborazione dei dati quantitativi è stato utilizzato il pacchetto di statistica SPSS versione 28.

[4] Ogni intervistato ha potuto scegliere su quale dimensione riflettere in profondità. Il vantaggio di lasciare per ogni dimensione una domanda aperta è stato quello di concedere una maggiore libertà di espressione e spontaneità ai docenti intervistati. Per una lettura più dettagliata dell'analisi qualitativa effettuata su come i docenti in formazione ritengono di poter sviluppare alcune dimensioni delle competenze indicate all'interno del questionario, si veda: La Marca, Longo (2018).

mentre il 14,8% l'"apertura mentale"; le percentuali sono leggermente più basse per gli studenti di Scienze della Formazione Primaria (27,7%); l'apertura mentale e la duttilità sono per gli studenti un presupposto indispensabile per implementare la creatività.

Per l'*apprendimento*, il 34,0% dei docenti ritiene di dover sviluppare maggiormente la dimensione della "serenità", il 31,2% quella dell'"interesse a migliorare", il 28% l'"esperienza" e solo il 6,9% l'"umiltà"; dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 34.205$, $p < .001$, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'apprendimento risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, scelgono prevalentemente "esperienza" i corsisti del master (40,3%), "interesse a migliorare" gli studenti del corso di specializzazione per il sostegno (39,3%) e "serenità" gli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (38,8%).

Rispetto alla *progettualità*, è possibile notare come il 30,2% abbia scelto la "tensione ideale", il 28,0% il "realismo", mentre il 22,0% e il 19,7% rispettivamente l'"orientamento al risultato" e la "concretezza"; le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla progettualità risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 33.964$, $p < .001$). Si può segnalare il maggiore dei corsisti del master (35,5%) "orientamento al risultato" e gli studenti del Corso di Laurea Scienze della Formazione Primaria (36,2%) "realismo".

Per quanto riguarda la *proattività*, il 34,6% degli insegnanti ha affermato di dover sviluppare maggiormente l'"audacia", il 29,6% ha indicato l'"autocontrollo", il 18,7% la "concentrazione" ed infine il 17,2% la "riflessione". Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla proattività risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 36.835$, $p < .001$), "autocontrollo" gli studenti del Corso di Laurea Scienze della Formazione Primaria (42,6%) e "audacia" i corsisti Pre-fit (37,3%).

Osservando l'area delle competenze manageriali, è possibile rilevare come per la *motivazione*, il 33,1% dei docenti ritenga di dover sviluppare la dimensione della "condivisione", il 28,9% quella del "commitment", il 19,1% la "profondità" ed il 18,9% l'"envisioning"; dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 20.87$, $p = .013$, le dimensioni da sviluppare rispetto alla motivazione risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, "condivisione" gli studenti del Corso di Laurea Scienze della Formazione Primaria (40,4%) e "envisioning" i corsisti del master (24,2%).

Rispetto all'*interazione* emerge che il 29,4% dei docenti ha scelto il "discernimento" come dimensione da dover sviluppare maggiormente, il 27,2% ha invece indicato la "selezione", il 23,6% la "prudenza" ed il 19,8% l'"informazione"; per la "mediazione", la "ricerca di alternative" e la "calma" vengono indicate come dimensioni da dover sviluppare rispettivamente per il 31,2% ed il 31,1% mentre, il 19,7% ritiene di dover crescere in termini di "distanziamento" e il 17,9% di "lucidità"; infine, per la *formazione*, il 36,4% degli insegnanti ha indicato l'"esigenza" come dimensione da dover accrescere, il 30,2%

"*championing*", il 19,0% la "stima" e solo il 14,4% la "comprensione".

Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla *formazione* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, ($\chi^2(9) = 18.576$, $p = .029$) "championing" dei corsisti Pre-fit (34,9%) e "esigenze" tra i corsisti del master (48,4%).

Non risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti le dimensioni: *interazione, mediazione.*

COMPETENZE INTERPERSONALI	**Assertività**	Richiesta	Pacatezza	Autonomia	Equilibrio
		30,3	27,5	26,1	16,1
	Accoglienza	Affinità	Apertura	Semplicità	Cordialità
		45,7	25,1	17,1	12,1
	Fiducia	Mitezza	Credito	Sospensione del giudizio	Atteggiamento non giudicante
		33,5	27,2	20,4	18,9
	Gestione del conflitto	Diagnosi	Prevenzione	Recupero	Correttezza
		35,8	26,6	25,9	11,7
COMPETENZE COMUNICATIVE	**Ascolto**	Interpretazione autentica	Attenzione	Percezione	Convalida
		36,4	27,6	20,8	15,1
	Rispecchiamento	Empatia	Ricalco	Uso delle metafore	Ripetizione
		28,9	24,4	24,3	22,4
	Feedback	Osservazione negativa	Interrogazione	Osservazione positiva	Autodescrizione
		36,0	25,5	20,6	17,9
	Incisività	Coinvolgimento	Ordine espositivo	Richiamo	Coerenza
		33,8	31,6	23,0	11,6

Tabella 2. Competenze relazionali

Si noti come nell'area delle competenze interpersonali (Tab.2), rispetto all'*assertività*, il 30,3% dei docenti abbia scelto la dimensione della "richiesta", vale a dire una chiara manifestazione delle proprie intenzioni e aspettative, il 27,5% la "pacatezza" cioè il dover imparare a ricevere le critiche con serenità e rispondere con obiettività, il 26,1% l'"autonomia", considerando con attenzione le opinioni o le proposte altrui e dissentendo o rifiutandole in caso di disaccordo e, solo il 16,1% degli insegnanti in formazione e in servizio dichiara di dover conseguire un accrescimento delle competenze relative all'"equilibrio", con particolare riferimento alla possibilità di sostenere i propri punti di vista nel rispetto di quelli altrui.

Dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 20.797$, $p = .014$, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'*assertività* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, "equilibrio" gli studenti di Scienze della Formazione Primaria (22,3%) "pacatezza" i corsisti Pre-fit (30,3%).

Per l' *accoglienza*, intesa come una qualità volta a mettere a proprio agio gli altri, creando le condizioni affinché possano esprimersi al meglio e cercando di recepire attivamente il loro punto di vista, il 45,7% dei docenti ha scelto la

dimensione dell'"affinità", ovvero l'essere in grado di ascoltare attivamente gli altri e di decodificare i loro comportamenti, gli stati d'animo, mettersi nei panni dell'altra persona per comprendere la sua prospettiva, il 25,1% l'"apertura", il 17,1% la "semplicità" e, solo il 12,1% la "cordialità"; le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'accoglienza risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 46.895$, $p < .001$), maggiore "cordialità" e "semplicità" tra i corsisti Pre-fit, rispettivamente 16,3% e 19,8%.

Rispetto alla *fiducia*, il 33,5% ha scelto come dimensione da sviluppare maggiormente la "mitezza", il 27,2% il "credito", il 20,4% la "sospensione del giudizio" e solo il 18,9% l'"atteggiamento non giudicante", ovvero quell'atteggiamento che ci permette di costruire solide relazioni interpersonali basate sulla fiducia all'interno del proprio *network* personale e professionale; per la fiducia risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti $\chi^2(9) = 31.269$, $p < .001$ le dimensioni: "mitezza" dei corsisti del master (41,9%) e "atteggiamento non giudicante" scelto dagli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (28,2%).

Infine, per la *gestione del conflitto*, il 35,8% degli insegnanti ha indicato di dover accrescere rispetto alla dimensione della "diagnosi", il 26,6% rispetto a quella della "prevenzione", il 25,9% rispetto alla dimensione del "recupero", ovvero il chiedere scusa quando si sbaglia per recuperare un rapporto e solo l' 11,7% ha indicato la "correttezza". Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla gestione del conflitto non risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti.

Prendendo in considerazione l'area delle competenze comunicative, è possibile rilevare come per l' *ascolto*, ovvero la capacità di dedicare all'altro la propria piena attenzione, il 36,4% dei docenti abbia scelto la dimensione dell'"interpretazione autentica", il 27,6% l'"attenzione", il 20,8% la "percezione" e solo il 15,1% la "convalida". Dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 45.795$, $p < .001$, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'ascolto risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, "attenzione" dei corsisti Pre-fit (31,7%) e "percezione" tra gli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (28,2%).

Per il *rispecchiamento*, inteso come il meccanismo per il quale possiamo entrare in contatto con l'interlocutore più efficacemente e più proficuamente di quanto potremmo fare se ci affidassimo al solo linguaggio verbale, il 28,9% dei docenti ha scelto la dimensione dell'"empatia", che costruisce e cementifica i rapporti tra le persone, in una relazione, di qualsiasi tipo o in un *team* di lavoro o di studio, il 24,4% ha indicato il "ricalco", il 24,3% l'"uso delle metafore" e il 22,4% la "ripetizione".

Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto al rispecchiamento risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 20.491$, $p = .015$), tra cui si può segnalare "uso delle metafore" dei corsisti del master (35,5%) e "ricalco" tra gli studenti del corso di specializzazione per il sostegno (27,1%).

Per quanto riguarda il *feedback*, ovvero il saper comunicare le proprie percezioni relative all'altro in modo distinto dalle proprie interpretazioni, consegnandole alla sua valutazione, il 36,0% ha scelto la dimensione dell'"osservazione negativa", il 25,5% l'"interrogazione", il 20,6% l'"osservazione positiva" e il 17,9% l'"autodescrizione".

Dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 8.449$, $p = .490$, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto al *feedback* non risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti.

Infine, per l'*incisività*, ovvero l'impiegare in modo ordinato e coordinato i tre canali comunicativi per suscitare l'attenzione e favorire chiarezza nella comprensione, il 33,8% degli insegnanti ha indicato il "coinvolgimento", il 31,6% l'"ordine espositivo", il 23,0% il "richiamo" e l'1,6% la "coerenza".

Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'incisività risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 21.882$, $p = .009$), "coerenza" dei corsisti del master (19,4%) "ordine espositivo" degli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (38,3%).

4. Conclusioni

In questa ricerca si è scelto di dare voce agli insegnanti e ai futuri insegnanti considerandoli una fonte di informazione strategica per poter individuare alcune *soft skills* che essi stessi ritengono necessarie da sviluppare per svolgere nel miglior modo il loro lavoro a scuola.

Lo strumento utilizzato si è rivelato utile ad individuare i bisogni formativi dei docenti sulle due aree scelte: da un lato, una dimensione più organizzativa e gestionale; dall'altro lato, una dimensione di tipo più specificamente relazionale. Ciò ha permesso di specificare gli obiettivi di miglioramento (*goal setting*) e le strategie adeguate per conseguirli.

Abbiamo potuto verificare inoltre che l'autovalutazione, se svolta in modo da favorire la capacità personale di prevedere, pianificare, monitorare, valutare in modo sistematico le *soft skills*, costituisce una leva fondamentale per acquisire una piena consapevolezza della propria professionalità e dei fattori cruciali che incidono per migliorare i livelli di apprendimento degli allievi.

I risultati ottenuti ci forniscono alcune possibili piste di lavoro per orientare la preparazione dei futuri insegnanti in formazione e in servizio e per identificare alcuni principi di azione e forme di pratica formativa dirette alla promozione di adeguate *soft skills.*

Assumere lo sviluppo delle *soft skills* come oggetto prioritario di formazione dei docenti permetterà di cogliere sempre più quanto un'adeguata formazione della personalità del docente abbia un'importante implicazione non solo sulla professionalità del docente ma anche su alcuni aspetti fondanti della specificità della scuola come la collaborazione scuola-famiglia, il rapporto con il territorio, la collegialità della professione.

Per il prossimo futuro è possibile prefigurare piste di ricerca che indaghino sul piano empirico le pratiche formative esistenti con l'obiettivo non solo di generare una conoscenza *evidence-informed* ma anche di trarre indicazioni per migliorare la loro efficacia.

La rilevazione sistematica delle *soft skills* testimonia una trasformazione fondamentale del modo di pensare, rispetto alle competenze necessarie per affrontare con successo la professione di insegnante: si riconosce ufficialmente che alcuni fattori intra e interpersonali di carattere socio-emotivo o comunque non connessi direttamente alle conoscenze e competenze specifiche incidono in maniera rilevante sulla riuscita professionale, anche in senso compensativo (si pensi al ruolo della motivazione).

Riferimenti Bibliografici

Albanese, O., Fiorilli, C. (a cura di) (2012). *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*. Trento: Erickson.

Anderson, L.W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO.

Blandino, G., Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive della scuola*. Milano: Raffaello Cortina.

Bresciani, P.G. (a cura di) (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione* (Vol. 248). Milano: FrancoAngeli.

Caena, F. (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. *European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy.* http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf.

Coggi, C. (2014). Verso un'Università delle Competenze. In A.M. Notti (a cura di), *A scuola di valutazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Commissione Europea (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 30*(2006), 10-18.

Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3): 300-314.

Darling-Hammond, L., Bransford, J. (Eds.) (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.

Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., Shulman, L. (2007). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond, J. Bransford, (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. New York: John Wiley & Sons.

Di Francesco, G. (a cura di) (1994). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: Franco-Angeli.

Di Francesco, G. (2006). La validazione delle competenze in Italia e in Europa. *European Journal of Social Policy*, 4.

European Commission. ET2020 Working Group on Schools Policy (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching: a guide on policies to improve initial teacher education.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf.

Fabbri, M. (2008). *Problemi di empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.

Howells, K. (2018). The future of education and skills: education 2030: the

future we want. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf.
Gülbay E., La Marca, A. (2018). Flipped learning at University for the development of soft skills. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (20), 75-94.
Koster B., Dengerink, J.J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2): 135-149.
La Marca, A., Gülbay, E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle «soft skills».* Lecce: Pensa Multimedia.
La Marca A., Longo, L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti.* Lecce: Pensa Multimedia.
Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
Mannese, E. (2014). La formazione alla cura come sistema ecologico di relazioni: contesto, storia e persona. In M.G. Contini, (a cura di), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*. Pisa: Ets.
Martin, J.P. (2018). *Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills* (No. 138). IZA Policy Paper. Paris: OECD Publishing. Doi: https://doi.org/10.1787/96e69229-en.
Montuschi, F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
Mottana, P. (1993). *Formazione e affetti: il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando Editore.
Mumby, H., Russell, T., Martin, A.K. (2002). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson, (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Fourth edition. Washington DC: American Educational Research Association.
Oecd. Organization for Economic Co-operation and Development (2018). *The future of education and skills. Education 2030*, https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf .
Oecd. Organization for Economic Co-operation and Development (2013). *Teacher for the 21st century. Using evaluation to improve teaching.* Paris: OCSE publishing. OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. TALIS. http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm.
Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Venezia: La Nuova Italia.
Perrenoud, P. (2002). *Dieci competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
Ricchiardi, P., Emanuel, F. (2018). Soft Skill Assessment in Higher Education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 21-53.
Richardson, V., Placier, P. (2002). Teacher change. In V. Richardson, (Ed.),

Handbook of research on teaching. Fourth edition. Washington DC: American Educational Research Association.
Riva, M.G. (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerrini.
Rossi, B. (2004). *Pedagogia degli affetti*. Roma-Bari: Laterza.
Tucciarelli, M. (2014). *Coaching e sviluppo delle soft skills*. Brescia: La Scuola.

PARTE SECONDA

EDUCAZIONE PERMANENTE NON FORMALE E INFORMALE: PROBLEMATICHE E PROSPETTIVE

Gaetano Bonetta

Educazione implicita e formatività invisibile

La riflessione pedagogica e il suo tentativo di formulare teorie pedagogiche nei percorsi educativi in età post-adolescenziali e adulte vivono oggi un paradosso ancora più grande di quello che vive la pedagogia tradizionale destinata ai soggetti sociali infantili e adolescenziali. Questo perché, se è vero, come lo è, ciò che le neuroscienze dimostrano quotidianamente e cioè che solo il 5% delle attività psichiche è sotto la gestione e la coscienza razionale dell'uomo, appare assai improbabile che possa nascere e affermarsi una efficace teoria pedagogica relativa all'età adulta, giacché quest'ultima è una dimensione che orbita lontano da una direttività educativa. Non solo! È appunto paradossale! Infatti, se la pedagogia è la scienza della ragione scientifica, intenzionale e algoritmizzata, in una parola razionalizzata, non si vede come essa possa essere un fattore caratterizzante e decisivo per il destino educativo degli adulti se la formazione di costoro è fortemente radicata nel loro vissuto non cosciente e non razionale e in questa deve riprendere vigore e orientamento. Essendo del solo 5% il "dominio" della coscienza razionale sulla totale e globale vita psichica di ogni individuo, risulta alquanto improbabile che il restante 95% possa lasciarsi gestire e condizionare da quel poco di razionalità che muove l'esistenza umana. Ne deriva che se la pedagogia volesse veramente incidere nei percorsi formativi in età adulta dovrebbe operare all'interno dei processi non formali e informali, cioè in quelli non razionali. Ipotesi da scartare sicuramente per evidente inverosimiglianza e per mancanza di coerenza. Non può esserci pedagogia razionale per la dimensione non razionale.

Tutto ciò che è non formale e informale sfugge all'intelligenza e alla ragione pedagogica, si sottrae alla coscienza, quindi diviene non pedagogizzabile. Ad esserci e ad operare in maniera velleitaria può essere soltanto uno scarno manipolo di idee pseudo-pedagogiche che, mosse da spinte sicuramente intenzionali, si riducono ad un semplice afflato volontaristico senza efficacia nella determinazione della realtà educativa. Idee e pensieri pedagogici che non possono che costituire una modestissima e non incidente teoria pedagogica che, essendo sempre razionale, non può determinare l'educazione degli adulti giacché ogni processo formativo in età adulta è a forte caratterizzazione non razionale e, inoltre, ha luogo in storie personali vissute e complesse, in personalità con una forte e consolidata strutturazione psichica. In relazione a ciò è molto improbabile e poco credibile, forse impossibile, che l'educazione degli adulti possa essere pedagogizzabile. Pertanto, prudenza intellettuale vuole che sia fuori luogo declinare "edificabile" una pedagogia dell'età adulta, giacché il "terreno" della trasformazione umana adulta è quello della formatività esistenziale e fenomenologica che muove dalle istanze della realtà bio-psichica dell'umanità e

non dai bisogni intellettuali delle utopie e delle finalità della coscienza e della razionalità umana.

Val la pena ricordare che il regno della pedagogia, sempre razionale, è il mondo della percezione sensoriale. Tutto ciò che si muove fuori dalla dimensione del sensorialmente percepibile non è pedagogizzabile: non è razionalmente e scientificamente conosciuto, quindi non ha possibilità di essere soggetto a formulazioni algoritmiche e a loro conseguenti e coerenti determinazioni comportamentali. Il mondo delle scienze pedagogiche è quello di Cartesio e di Newton, quello che conosciamo e che non è tutto il mondo. Quel 95% di attività psichiche razionalmente inconoscibili avviene e si svolge in un mondo, in una realtà umana che non parla il linguaggio della nostra scienza tradizionale, sensoriale, oggettiva e razionale, che sfugge alla sua conoscenza, ma che purtuttavia opera e funziona nell'intimo dell'umanità e determina l'esistenza umana. Che esista ce lo dicono i fenomeni che viviamo e che sono determinati da ben precise "meccaniche" dell'esistente e degli essenti viventi, quale quella quantistica su tutte, che danno conto di realtà "vive" oltre la macro-fisica newtoniana della percezione visiva.

In ragione di ciò s'impone una riconsiderazione generale dell'incidenza educativa e formativa di fattori e agenti "pedagogici" che scaturiscono dalla formatività connaturata all'esistere umano, in cui ogni uomo nella totalità della propria esistenza non fa altro che darsi una forma, non fa altro che formarsi per formarsi. Tale percorso dovrà portarci a verificare se esistono le condizioni per poter pensare ad una pedagogia educativa degli adulti attraverso la rivalutazione dei meccanismi e delle dinamiche che "producono" l'educazione implicita nei processi di inculturazione, acculturazione e socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza. Ciò ci serve per avere l'idea quanto più verosimile possibile delle dinamiche formative e della consistenza della strutturazione valoriale e comportamentale dell'educazione senza pedagogia dei primi lustri di vita. Un tale insieme di informazioni e conoscenze, al di là delle presupposizioni pessimistiche fin qui espresse, ci aiuterà a tentare di confutare le nostre ipotesi che potrebbero risultare non attendibili ed, eventualmente, ad individuare quali potrebbero essere gli spazi di un intervento pedagogico deciso, efficace e caratterizzante.

In tale prospettiva, ripartiamo dalle vulgate più note per "ricostruire" il panorama dell'identità del fenomeno educazione. Esiste una educazione pedagogizzata, formale, intenzionale, esplicita e una educazione informale, non intenzionale, "spontanea", implicita e che si può considerare congenita all'esistenza umana. L'una e l'altra sono quasi sempre all'opera: quella esplicita lo è di più a partire dalla seconda infanzia; quella implicita lo è in maniera inversa, essendo molto attiva proprio nello scorcio post-natale e prescolare; nelle età giovanili sono ambedue impegnate. Entrambe lo saranno per sempre, con prevalenze o equilibri che varieranno al variare delle storie personali. L'educazione implicita, per intenderci, regna sovrana e prende tutto il periodo della cosiddetta inculturazione e della prima acculturazione: quello in cui il "fisiologico"

processo di individualizzazione pian piano deve integrarsi, riducendosi e trasformandosi, con quello della socializzazione formale del soggetto infantile. Più precisamente ancora, quell'arco di tempo in cui il patrimonio culturale, in senso psico-socio-antropologico, viene trasmesso al nuovo arrivato attraverso la famiglia e i gruppi umani ad essa più contigui. È questo lo scorcio di vita in cui nasce e si afferma una "falsa coscienza" educativa. Si ritiene che, pur non essendoci sempre la scolarizzazione, sia operativa ed efficace una "pedagogia non formale" molto incidente ed efficace. È vero invece che in tali periodi sia debole la spinta dominante di una "teoria dell'insegnamento" che gestisce e caratterizza estensivamente l'apprendimento formalizzato, cioè pedagogizzato, quale attività primaria ed esclusiva del soggetto infantile. È questo il tempo in cui si ritiene che si apprende solo per "insegnamento" e sempre con la stessa intensità in tutte le età. È il tempo, invece, in cui l'apprendimento più efficace riguarda modalità e contenuti non pedagogici e i cui esiti hanno la significazione più pregnante nel caratterizzare lo sviluppo personale. Essi riguardano le funzioni più essenziali e decisivi della gestione psichica del soggetto e tendono a consolidarsi e quasi a pietrificare le proprie dinamiche psichiche, in specie quelle relazionali. È questo il tempo magico dei "neuroni specchio" che, senza innervare meccanicismi emulativi, simulativi e inferenziali sono i conduttori della crescita formativa, poiché nei soggetti sani permettono comunque la partecipazione critica della propria soggettività, cognitiva ed empatica. Ultimata la fase evolutiva di ogni individuo, in cui l'educazione è la proiezione nel sociale di un coerente progetto pedagogico individuale, si aprono per tutti le porte dell'educazione che si riduce all'interno di un progetto personale che ha il solo interesse di coltivare nella società il proprio specifico singolare. D'ora in avanti, l'educazione individuale si lega alla realizzazione identitaria del soggetto, la quale trova nella sua congenita vocazione auto-formativa il motore della sua ricerca estetica, della sua forma, del piacersi e accettarsi con la forma che è in grado di esprimere.

In questa fase, l'educazione della vita vissuta, abbandonata la cifra dell'apprendimento che educa, è data dall'interiorizzazione esistenziale e valoriale dei comportamenti genitoriali adottati che hanno avuto una incidenza fortissima nell'interiorità psichica e poi si sono caricati di valenza antropologica e culturale fino a costituire la primordiale filosofia esistenziale dei piccoli Sé e le sfuocate loro prime visioni del mondo e sulle quali poi si sono elaborate più sofisticate "visioni del mondo". Ciò è avvenuto attraverso i canali della dimensione più vissuta dai soggetti, quella psichica inconscia, ove viaggiano l'impegno e il portato educativo dei genitori. E questi sono svolti con l'esplicitazione pratica di credenze e di cognizioni, di convinzioni e di informazioni detenute e messe in opera nella loro vita vissuta con modalità educative conformistiche. Il "trasferimento" educativo implicito non è un passaggio pedissequo, una sorta di "copia e incolla", ma è un fenomeno complesso ove i soggetti portano ognuno la propria memoria e la propria carica trasformativa. Essi stessi nel momento in cui si fanno impliciti protagonisti educativi apportano loro elaborazioni educative

come segno e manifestazione di una avvenuta e silente trasformazione culturale. Quindi, la trasmissione di modelli e di codici è sempre progressivamente trasformata. Ogni graduale e ordinaria trasmissione intergenerazionale si caratterizza come una nuova elaborazione del passato socio-culturale, in una socializzazione in movimento, cercando di salvaguardare le specifiche individualità, il loro coerente sviluppo e la loro speculare valorizzazione. Il passato del gruppo primario in cui si nasce e si è allevati ed educati non lo si può scegliere. Per cui indipendentemente da ciò che sarà il senso del Sé e l'identità che svilupperà qualsiasi soggetto, il passato dell'ambiente genitoriale e familiare sarà sempre inculcato e anche *obtorto collo* sarà sempre recepito e reso sfondo scenico per il susseguirsi delle scene future della vita di ognuno. Cioè vengono comunque interiorizzati le forme e gli strumenti, le modalità e i simboli, i codici e le norme, i valori e i comportamenti, i riti e le consuetudini che permettono di realizzare la sopravvivenza e la riproduzione della famiglia, comunque del nucleo sociale primario, e dei singoli che abitano un contesto storicamente e antropologicamente dato. È questo il patrimonio che ogni soggetto avrà nel corso dell'elaborazione della forma del proprio Sé e della propria identità.

Così come ogni forma di educazione, questa precipua, anzi essa ancor di più, che viene imposta e fatta digerire, o comunque si tenta di farlo, non può non essere, come l'ha definita Pierre Bordieu, che una "persuasione clandestina", in cui la sua profondità e la sua consistenza possono essere date soltanto dalla resistenza e dalla controreazione alternativa dei fabbisogni inconsci. Purtroppo non può essere diversamente. L'educazione implicita, così come l'educazione formale, risulta direttiva e appare financo codificata, non solo nelle forme ma anche nei contenuti. In un certo qual modo, a causa della forza normativa dei valori, anch'essa subisce una pseudo-pedagogizzazione, anzi una ultra-pedagogizzazione, in maniera grossolana e inconsapevole, animata com'è dai tradizionali comportamenti familiari e ispirata alle rappresentazioni culturali e morali scaturiti dall'autorevolezza genitoriale, di cui si lascia inondare lo stato di subalternità del soggetto infantile, ancora non autonomo per la sopravvivenza. Per cui il carattere implicito non è solo dell'educando, ma è anche dell'educatore inconsapevole. La quotidianità educativa è quindi fatta dalla condivisione di un insieme di "principi di vita" che educano in quanto rappresentano "visioni del mondo", concezioni della natura, ordinamenti sociali e giuridici, normazioni comportamentali e morali, credenze religiose, condotte igieniche e sessuali, codici estetici, modelli e stili della ludicità, delle mentalità lavorative, dell'uso del tempo libero e via dicendo. In maniera invisibile e quasi "dolcemente", spesso anche in maniera subliminale, i modelli esistenziali penetrano nel tessuto psichico del soggetto e ivi si depositano, volente o nolente, al di là della qualità ricettiva.

Trattasi in ogni caso di una educazione comunque in sé violenta e arbitraria, nascosta e dimenticata, accettata e subìta, per la quale non esistono atti e strumenti psichici e morali di opposizione totalmente cosciente, giacché ancora non sono maturi gli strumenti giusti di elaborazione e di difesa autonoma e cri-

tica contro il disvalore soggettivo. In sé ancora, tale educazione esprime in maniera simbolica il potere dei ruoli e i poteri della tradizione. In modo invisibile esercita la micro-violenza del potere che fonda la sua stabilità e credibilità sulla passività e sull'astenia dell'educando, che senza consapevolezza educativa interiorizza il vero consistente della vita conclamata dall'approvazione valoriale del gruppo di appartenenza e della società. Ciò è tale perché non c'è altro, non c'è possibilità di vedere altra educazione né d'immaginarne altre come alternative, giacché quella è la sola possibilità di vita e d'imparare a vivere. A questa fase appartiene tutto il processo di trasmissione e di inculcazione preliminari che portano alla costituzione dell' *habitus vitae*. Linguaggi e comportamenti del "luogo" antropologico, espressi nei gruppi familiari e sociali di riferimento, rappresentano e sono primariamente i "libri di testo" da "studiare", "leggere", vedere, sentire. L'atteggiamento di chi si va educando è passivo e di quasi complicità che spesso, per estrema debolezza, si fa quasi di compiacimento e di riconoscimento dell'offerta educativa ricevuta. Del resto non ci sono alternative. È da qui che ognuno deve partire: da qui deve cominciare a costruire il proprio Sé e la propria identità. L'educazione implicita, pur con la consapevolezza delle sue intrinseche violenze, si rende indispensabile e altro non può essere per lo sviluppo individuale e in particolare per la determinazione del destino personale e sociale.

Essendo etero-diretta avviene sempre. Benché senza la stessa intensità e in ragione dell' "opposizione" dell'energia autonoma dei fabbisogni della formatività inconscia, si realizza attraverso una costante sovrapposizione di rimozioni, una sull'altra. Solo dopo alcuni lustri, l'eventuale carico di rimozioni potrebbe allentare la presa della subordinazione e permettere alla insoddisfazione rimossa di diventare attenzione allarmata e vigile sulla "violenza" invisibile. Tale ipotesi rappresenta la possibilità di un punto di autoriflessione di una certa assunzione di responsabilità critica fino a poter diventare con il tempo aperta critica e poi dissenso.

A guidare e caratterizzare l'educazione implicita sono le conoscenze diffuse e le convinzioni che strutturano ogni "interpretazione della vita" e ogni prassi morale e comportamentale. Le prime sono quelle già acquisite nel periodo d'incubazione culturale dei genitori che vanno a porsi come il retaggio culturale dell'incancellabile e atavico canone esistenziale. Queste si arricchiscono per mezzo dell'implementazione di nuove, recenti e coeve informazioni. Le seconde, le convinzioni, sono molto più stabili e a volte si fanno immutabili in quanto rappresentano i patrimoni cognitivi ed emotivi a forte valenza esperienziale e morale e i cui mutamenti avvengono lentamente e per ragioni spesso inconsce. Hanno una maggiore incidenza educativa rispetto alle informazioni perché si radicano nel tessuto affettivo, emotivo, etico che anima i soggetti e il loro ambiente familiare e sociale. Surrogate dalle informazioni, le convinzioni diventano epicentro del costume e della sua processualità. Da esse infatti dipartono gli atteggiamenti e le norme soggettive non scritte, entrambe come una miscela di sentimenti, valori, esperienze, che a loro volta influenzano le fisiologiche intenzioni precedenti e caratterizzanti dei comportamenti educativi. In una simile dimensione, benché specificata per le tante variabili conte-

stuali, il soggetto è costretto in ogni fase della sua vita a conformarsi alle regole implicite. Tale operazione avviene non tanto attraverso una procedura razionale e logico-formale, bensì attraverso processi inconsci, nell'intimità più profonda. Il tutto avviene in maniera "indolore", almeno apparentemente, e determina la cosiddetta "banalizzazione".

Il soggetto, fra le altre cose, quando è nello stato d'inferiorità e di impotenza, assimila con facilità e lo fa in maniera abitudinaria. Nel vivere questo momento, esso prova pure uno stato di benessere psicologico a causa del senso di sicurezza che tale assimilazione gli procura esprimendone palese condivisione. Il processo abitudinario, quando non si fa costume ossessivo, essendo comunque atto umano, quindi di difficile totale replicabilità, consente tendenzialmente l'espressione di innovatività e di creatività comportamentale. La ripetitività non sempre però è coronata da totale successo.

Fra conservazione del passato e riformulazione attiva di esso nel presente, s'introduce spesso il caso imprevedibile che fa spazio e promuove il nuovo, una micro-modernizzazione crescente. Animata dalla piccola utopia del miglioramento di sé stessa, un'abitudine innesta riflessività e flessibilità e acconsente al suo ammodernamento. L'abitudine, sia nella valenza conservativa sia in quella progressiva, diviene comunque il vettore principale dell'educazione implicita, al punto tale che essa rappresenta una nostra "seconda natura". Sui binari delle abitudini si sviluppa quindi ogni personale "incubazione antropologica" che diviene il luogo primario e la sola possibilità di creazione, consolidamento e perfezionamento dell'identità psico-sociale del soggetto nelle sue fasi di sviluppo fino all'età adulta e senile. È essa che fornisce a ogni individuo le cognizioni culturali ed empiriche che alimentano il vissuto senza cui è impossibile fare l'identità. Sì, quelle piccole, banali assimilazioni di fatti e idee esperite e agite nella quotidianità più anonima costituiranno per sempre le fondamenta su cui verrà edificata un'identità, con i suoi sviluppi e le sue trasformazioni. E saranno le tante tracce delle memoria che non spariranno mai!

In quelle tracce, secondo Huguette Desmet e Jean-Pierre Pourtois, si troveranno le risposte ai quattro bisogni psico-sociali fondamentali, le cui cure e la cui gratificazione saranno decisive nell'espressione dell'identità.

– I bisogni affettivi, fra i quali i più importanti e decisivi che vanno ricordati sono quelli che manifestano l'esigenza necessaria di essere uomini con gli altri uomini, di stringere legami affettivi solidi e continuativi, di sviluppare empatia, di accettare e di farsi accettare, di dare e ricevere riconoscimenti personali e sociali.
– I bisogni cognitivi che verbalizzano l'esigenza della conoscenza dell'ambiente, per conoscerlo e padroneggiarlo, per comprendere e migliorare la salute e il benessere fisico, per emancipare e arricchire le relazioni sociali, per sviluppare le capacità e le risorse umane e, in ultimo, quello di rappresentare culturalmente singoli individui e comunità.
– I bisogni sociali che sono quelli che riguardano la necessità della comunicazione, dell'interazione, dell'individuazione, della partecipazione, del-

l'affermazione psicologica, economica, civile, variamente declinata.
– I bisogni assiologici che sono quelli che afferiscono alla dimensione valoriale dell'esistenza umana, quelli che volgono il soggetto alla ricerca del proprio Sé, del senso più profondo della vita, le cui espressioni si caricano di pregnanze valoriali, senza le quali l'uomo e la sua comunità perdono la bussola e la giusta rotta esistenziale.

L'educazione implicita ha ovviamente delle forti valenze psichiche, poiché sprofonda tutta nella dimensione non cosciente. Inoltre, a caratterizzare l'educazione implicita contribuisce in maniera consistente un'altra componente, un'altra sub-dimensione, definiamola arditamente implicita. Tale sub-dimensione non può muovere e non può verificarsi se non in una realtà di vivo *entanglement.* Tutta la fase della formativa "incubazione antropologica" e della sua progressiva rielaborazione e trasformazione si realizza all'interno anche e in special modo della sfera biologica ambientale e nella "situazionalità" personale. È qui nella complessa e poliforma interazione biologica e nella relazione fra questa e la psichicità dei soggetti umani, che si svolgono i fenomeni umani della crescita e dell'esistenza di ognuno di noi. Questa si caratterizza mentre si vanno replicando i modelli genici di base per via biologica e per via psichica. Da un lato, vanno a realizzarsi quelle modifiche o evoluzioni che andranno a rendere "progressivo" il patrimonio genetico nelle sue espressioni attive e funzionali. Dall'altro lato, va a qualificarsi la via psichica che trasforma in educazione le esperienze di relazione e di comunicazione sul modo di essere al mondo e di viverlo. Così, le due vie diventano un'unica e grande strada dove il biologico e lo psichico si fondono perché si appartengono. Dalla condizione bio-psichica e dal suo sviluppo "saranno trascese" l'immagine e l'identità del soggetto.

L'educazione implicita è la scena teatrale di una grande rappresentazione. Essendo la cultura un'espressione simbolica di credenze e di emozioni che hanno una costante traduzione comportamentale, possiamo individuare nell'ambiente "naturale", fisico e familiare, il luogo educativo primario. Cioè, quell'ambiente che avrà una incidenza decisiva nella determinazione del DNA, volgarmente detto, inteso con le parole di Luigi Cavalli Sforza come eredità culturale "molto potente", al punto di essere "una vera e propria eredità, parallela a quella biologica". A nostro parere non è soltanto parallela, come se le due eredità andassero a braccetto, è connessa: l'eredità è l'una e l'altra cosa, è culturale e biologica. Se ci interessa osservare gli aspetti biologici vedremo questi, se ci interessano gli altri culturali guardiamo quest'altri. È la nostra osservazione che rende gli uni e poi gli altri, che sono la stessa cosa.

L'ambiente è quindi il mondo che viviamo; lingua, suoni, emozioni, movimenti, paesaggio, uomini, sesso, credenze, valori e così via. L'ambiente racchiude la vita di ognuno. L'ambiente fisico e sociale, fatto di cose, ma soprattutto di maschi e di femmine, fa dell'uomo e della donna entità individuali. A nostro parere, ciò succede già a partire dagli ultimi periodi fetali e quando il cervello ha raggiunto la maturità neuronale e comincia a sviluppare la capacità mnesica e la capacità di vivere e di sentire situazioni di benessere o

di malessere in relazione agli stati psicologici e fisici della madre. Infatti, come è ben noto, dalle esperienze intrauterine inizia la formazione della personalità individuale che, ci si passi l'ironia, è ultra-implicita. Di qui in vanti sarà una lunga e indefinita acquisizione, di assimilazione di segnali e di informazioni che già, nel momento in cui vengono esperiti, sono immessi attraverso meccanismi propri nel mondo mentale dell'individuo. L'ambiente, con il tempo e man mano, si va allargando, diventa sempre più esteso, espanso umanamente e socialmente. Al di là dei mutamenti che subisce l'ambiente, la dinamica biologica che produce esiti educativi è comunque sempre la stessa nel suo funzionamento strutturale, indipendentemente dalle sue articolazioni contingentali.

Il ruolo centrale nella comunicazione biologica è svolto dalla percezione, che può non essere verbalizzante, al massimo "sentita" e appena "balbettata" oralmente in età infantile, vissuta e razionalizzata in età matura. Difatti, la percezione, governata dalla mente, è come se conducesse al proprio interno un liquido di tonalità "psichiche" che dà un colore e una forma, *alias* un senso cognitivo, all'esperienza percettiva. Per cui il segnale ambientale è visto, recepito, interpretato, elaborato, utilizzato dai singoli soggetti secondo le proprie specificità individuali, che vengono espresse dai comandi della mente e secondo la reattività all'ambiente medesimo.

La percezione, mai uguale a sé stessa e irripetibile, fa la differenza e determina gli esiti percettivi e quindi l'immissione informativa nell'universo cellulare. Essa è individuata e specificata perché il soggetto che l'agisce, che la "colora" con le sue "tinte", cioè le emozioni, gli stati d'animo, i sentimenti, con la sua psichicità. Quelle "tinte colorate" possono essere psichiche e psicologiche (effetto placebo o nocebo), morali ed estetiche (contenimento o esaltazione), alimentari e igieniche (bulimia o anoressia) e via dicendo. In maniera più esplicita, è la mente nelle sue dimensioni conscia e inconscia del soggetto che caratterizza l'attività cellulare, che la orienta e la condiziona. È essa che all'esperienza della percezione e alla medesima percezione attribuisce "qualia", stati qualitativi, più o meno coscienti o inconsci in base a una sua preesistente e imprescindibile base di partenza genica e al suo stato epigenetico che differiscono in ragione delle proprie individualità.

Alla luce di questo nostro *memento* pedagogico riguardo alla cosiddetta educazione implicita, la "madre" di ogni educazione degli adulti, occorre rivalutare l'aspirazione a pedagogizzare la trasformazione umana dopo le età tradizionalmente formative, vale a dire a progettare, orientare e caratterizzare gli eteronomi progetti di vita in età mature. Infatti, in ragione di ogni singola storia formativa vissuta e del relativo *status* della formatività appare oggi assai pretenzioso e velleitario aspirare ad "inventare" una pedagogia per soggetti "sconosciuti" nella loro storia formativa e nella loro intrinseca volizione e vocazione esistenziale. L'unica via "pedagogica" possibile è quella attività che consenta a chiunque di poter esprimere se stessi, raccontare e rielaborare la propria storia, il proprio vissuto e, simultaneamente, promuovere e favorire l'esternazione dei bisogni della propria formatività nella ricerca del proprio Sé e della propria identità.

Riferimenti Bibliografici

In ragione della vastità dei temi trattati e della corrispondente e ingente letteratura scientifica si danno qui soltanto alcune generali indicazioni ritenute necessarie.

Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del* lifelong *e* lifewide learning. Roma: Armando Editore.

Bertolini, P. (1987). *L'esistere pedagogico.* Firenze: La Nuova Italia.

Blumemberg, H. (2016). *Autoconservazione e inerzia. Sulla costituzione della razionalità moderna.* Milano: Medusa.

Bonetta, G. (2017). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica.* Roma: Armando Editore.

Cambi, F. (a cura di) (2009). *Sul canone della pedagogia occidentale.* Roma: Carocci.

Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire formativo*. Milano: FrancoAngeli;

Kaes, R., Faimberg, H., Enriquez, M. e Baranes, J.–J. (2012). *Trasmissione della vita psichica tra generazioni.* Roma: Borla.

Lipton, B. (2006). *La biologia delle credenze. Come il pensiero influenza il DNA e ogni cellula.* Cesena: MacroEdizioni.

Merleau-Ponty, M. (1969). *Il visibile e l'invisibile.* Milano: Bompiani.

Orefice, P. (2003). *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*. Milano: Guerini e Associati.

Papi, F. (2016). *L'educazione imperfetta. Considerazioni filosofiche sul presente pedagogico*. (a cura di E. Madrussan). Como-Pavia: Ibis.

Pourois, J-P. e Desmet, H. (2007). *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*. Pisa: Edizioni del Cerro.

Rizzolati, G. e Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Rossi, B. (2015). *Pedagogia dell'arte di vivere.* Brescia: Editrice La Scuola.

Tognon, G. (2014). *Est-etica. Filosofia dell'educare.* Brescia: Editrice La Scuola.

Mercè Morey - Jordi Vallespir

Educazione permanente non formale e informale: problematiche e prospettive alle Isole Baleari

1. Introduzione

Indipendentemente sia nella sfera non formale o informale, la contestualizzazione dell'educazione permanente richiede che focalizziamo la nostra attenzione sull'educazione degli adulti: profili degli studenti, centri, offerta formativa, analisi contestuale... Anche se ciò sembra deviare leggermente il centro dell'attenzione, o semplificarlo eccessivamente dal momento che l'educazione degli adulti è contenuta all'interno dell'educazione permanente, è obbligatorio se vogliamo offrire una radiografia minimamente esauriente e coerente della realtà delle Isole Baleari. Questa contestualizzazione permetterà di definire proposte di miglioramento che trascenderanno oltre l'educazione degli adulti e si adatteranno meglio al concetto di formazione continua o permanente.

Prendendo come esempio il contenuto dell'ultima – ad oggi – Legge sull'Istruzione e formazione permanente degli adulti delle Isole Baleari (Legge 4/2006 di 30 di marzo) sono diversi gli Accordi e le Conferenze Internazionali che gettano le basi della definizione e della necessità di un'educazione lungo tutto l'arco della vita. Quindi, per esempio, nella stessa Legge 4/2006 si rivolge a varie riunioni di organizzazioni internazionali che hanno gettato le basi dell'educazione permanente oggi:

- V Conferenza Internazionale sull'Educazione degli Adulti ad Amburgo (1997): determina che l'educazione lungo l'intero arco della vita è la conseguenza della cittadinanza attiva e, a sua volta, una condizione per la partecipazione alla società.
- Consiglio d'Europa di Lisbona (2000): stabilisce che l'apprendimento permanente deve essere una garanzia per il corretto sviluppo di una società e di un'economia basata sulla conoscenza.
- Forum mondiale sull'Educazione dell'UNESCO a Dakar (2000): oltre a valutare come un diritto umano fondamentale all'educazione e definirla come un mezzo indispensabile per partecipare ai sistemi economici e sociali del secolo XXI, include anche l'accesso generale degli adulti all'istruzione di base e continua come uno dei suoi sei obiettivi prioritari.

2. Normativa statale ed autonoma

L'educazione permanente ed in particolare l'educazione degli adulti nella Comunità Autonoma delle Isole Baleari (CAIB) richiedono una contestualiz-

zazione molto più ampia se si vuole comprendere una visione completa della sua complessità, delle sue caratteristiche e dei suoi bisogni.

In primo luogo, tenuto conto dell'organizzazione amministrativa, politica e culturale dello Stato spagnolo, va ricordato che durante il decennio degli anni '80, le comunità corrispondenti sono state acquisite da ciascuna delle 17 comunità autonome in cui il paese è diviso le corrispondenti competenze in materia di istruzione. Ciò significava, quindi, l'attribuzione a ciascuna di queste comunità della competenza dello sviluppo legislativo ed esecutivo dell'educazione in tutte le sue estensioni, livelli e gradi, modalità e specialità, in accordo con il diritto all'educazione che tutti i cittadini hanno secondo quanto stabilito nell'articolo 27 della Costituzione spagnola (Legge 4/2006).

D'altra parte, e nonostante abbia tali competenze, deve anche essere sottolineato che ciascuna delle leggi generali sull'istruzione formulate a livello statale rimane obbligatoria, pertanto, nel caso di un'educazione permanente, questa è concepita e configurata sulla base delle seguenti leggi statali:

– *Ley Orgánica* 1/1990, di 3 d'ottobre, di *Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE). Legge proposta e approvata dal Partido Socialista Obrero Español (PSOE) dove, nel suo articolo 2, è stato definito che uno dei principi di base del sistema educativo è quello dell'educazione permanente e sottolineato come una necessità "per facilitare gli adulti la sua inclusione nei diversi insegnamenti".
– *Ley Orgánica* 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación* (LOCE). Approvata durante il secondo mandato di José Ma. Aznar (Partido Popular -PP-). In esso si afferma che il sistema educativo deve garantire "che gli adulti possano acquisire, aggiornare, completare o espandere le loro conoscenze e abilità per lo sviluppo personale e professionale". Inoltre, questa legge dedica un'intera sezione all'educazione degli adulti e specifica (articolo 52.1) che le amministrazioni educative collaboreranno con il resto delle amministrazioni pubbliche con competenze nella formazione degli adulti e, in particolare, con l'amministrazione di lavoro.
– *Ley Orgánica* 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación* (LOE). È stata proposta e approvata dal Partido Socialista Obrero Español (PSOE), difende l'educazione permanente come principio fondamentale che il sistema educativo ha l'obbligo di facilitare. Dedica un capitolo intero all'educazione degli adulti (capitolo X) e in esso determina i suoi obiettivi, essendo questi i seguenti:
  1. Acquisire una formazione di base, espandere e rinnovare le conoscenze, le abilità e le competenze in modo permanente e facilitare l'accesso ai diversi insegnamenti del sistema educativo.
  2. Migliorare la qualifica professionale o acquisire una preparazione per l'esercizio di altre professioni
  3. Sviluppare le proprie capacità personali, negli ambiti espressivi, comunicativi, di relazione interpersonale e di costruzione della conoscenza.

4. Sviluppare la propria capacità di partecipazione nella vita sociale, culturale, politica ed economica, e fare effettivo il proprio diritto alla cittadinanza democratica
5. Sviluppare programmi che correggano i rischi di esclusione sociale, specialmente dai settori più svantaggiati.
6. Rispondere adeguatamente alle sfide che suppone l'invecchiamento progressivo della popolazione assicurando alle persone di maggiore età l'opportunità di incrementare ed aggiornare le proprie competenze.
7. Prevedere e risolvere pacificamente i conflitti personali, familiari e sociali. Fomentare l'uguaglianza effettiva di diritti ed opportunità tra uomini e donne, come analizzare e soppesare criticamente le disuguaglianze tra essi.

– *Ley Orgánica* 8/2013, de 9 de diciembre, para la *Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE). Attualmente, l'ultima Legge Generale d'Educazione in Spagna, in questo caso approvata unilateralmente per il Partido Popular (PP) senza l'appoggio di nessun altro gruppo politico. In questa Legge unicamente si puntualizzarono alcuni aspetti definiti nell'anteriore e si ristrutturò di nuovo il currículum (le materia) dell'Educazione Secondaria per persone adulte.

Finalmente, queste leggi si traducono e concretano nel contesto regionale delle Isole Baleari attraverso 2 documenti di riferimento:

– Ley 4/2006, de 30 de marzo, de *Educación y Formación Permanente de Personas Adultas de las Islas Baleares*, che pretende di servire per regolamentare, garantire e promuovere l'educazione e la formazione permanente delle persone adulte in questa comunità autonoma. Con questa Legge si stabilisce, per esempio, che la partecipazione nella vita sociale, culturale, politica ed economica della popolazione delle Isole "esige sviluppare quegli aspetti formativi che permettano di promuovere tra le persone adulte una cittadinanza attiva, il ragionamento critico, il comportamento civico, la partecipazione democratica e la produzione culturale ed artistica per trasformare la realtà sociale a seguito di un intenso lavoro riflessivo e costruire un progetto collettivo di progresso". Nel contempo, per la promozione dell'uguaglianza, si allude all'intenzione di dare priorità ai programmi che facilitino l'integrazione di persone immigranti, in questione nell'apprendistato della lingua catalana e castigliana, entrambe considerate come lingue ufficiali delle Isole, come si considereranno anche prioritari i programmi che promuovano la partecipazione socioculturale, l'educazione interculturale ed il superamento di qualunque tipo di discriminazione.
– Orden de 27 de julio de 2009 per la che si *regula la oferta formativa que puede impartirse en los centros de educación de personas adultas que dependen de la Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares*. In questa Legge si definiscono, per esempio, le differenti tipologie di insegnamenti e l'of-

ferta formativa vincolata a queste. Quindi, la formazione che si offre nei Centri di Educazione di Persone Adulte -CEPA's- delle Baleari viene regolata a partire dalle direttrici di questa Ordinanza, dividendosi in insegnamenti formali -definiti nella propria normativa come tutti quelli che conducono ad un titolo di studio ufficiale non universitario – e non formali – quelli che non si adattano alle condizioni che conducono ad un titolo di studio e che si orientano, preferibilmente, alla preparazione di prove libere stabilite per le persone adulte e prove di accesso ad altri insegnamenti, benché fosse anche quella formazione che faciliti l'acquisizione delle capacità, abilità ed atteggiamenti che permettano di migliorare le capacità di accesso al lavoro, di adattamento alla società dell'informazione e della conoscenza, e di partecipazione nei beni culturali, come l'esercizio della cittadinanza attiva e l'apprendistato permanente-.

Tutta questa normativa a livello statale e regionale permette di disegnare lo schema essenziale della configurazione dell'educazione di persone adulte in Spagna e nelle Isole Baleari, tanto nell'aspetto della tipologia di insegnamenti come nel profilo della popolazione alla quale si rivolge questa formazione.

In questo modo e, senza dimenticare la legislazione statale, nella Legge 4/2006 si stabiliscono i requisiti per accedere agli insegnamenti promossi per i Centri di Educazione di Persone Adulte (CEPA's):

– Maggiore di 18 anni o che compiano questa età tra l'anno naturale a cui si iscrivono per realizzare i suoi studi.
– Eccezionalmente, quelle persone maggiori di 16 anni che abbiano un contratto di lavoro con un orario che non permetta loro di assistere ai centri di regime ordinario, gli sportivi di alto livello o giovani che rimangano chiusi in un centro specifico di minori con misure giudiziarie.

Ugualmente, nell'Ordine di 27 di luglio di 2009, oltre a definire le tipologie di insegnamenti, formale e non formale, rivolte a persone adulte, queste si concretano in:

1. Insegnamenti formali:
   a. Formazione di base
      –. Insegnamenti iniziali (livello I, II e III)
      – Insegnamenti secondarie (Educazione Secondaria Obbligatoria per Persone Adulte –ESPA)
   b. Formazione post-obbligatoria
      – Cicli formativi di grado mezzo di formazione professionale
      – Moduli monografici o raggruppamenti di moduli di cicli formativi

2. Insegnamenti non formali
   a. Preparazione degli esami per l'ottenimento del titolo di Laurea in educazione secondaria obbligatoria
   b. Preparazione degli esami per l'ottenimento del titolo di tecnico

di formazione professionale corrispondente ad un ciclo formativo di grado mezzo
c. Preparazione degli esami per l'accesso a cicli formativi di grado mezzo e di grado superiore di formazione professionale
d. Preparazione degli esami per l'accesso all'università per persone di età superiore a 25 anni
e. Preparazione degli esami per la certificazione di conoscenze della lingua catalana.
f. Preparazione degli esami per la certificazione di livello basico delle lingue della Scuola Ufficiale di Lingue.
g. Tecnologie dell'informazione e della comunicazione

Tavola 1. Síntesi della formazione dei Centri per l'Educazione degli Adulti di carattere formale e non formale nella CAIB.

Insegnamenti formali		**Insegnamenti non formali**
Formazione di base	**Formazione professionale**	
- Insegnamenti iniziali (I, II e III) - ESPA (I y II) - Accoglienza linguistica	- Cicli formativi - Moduli monografici	- Accesso Cicli Formativi di grado mezzo e superiore - Accesso all'università >25 anni - Moduli generici - Preparazione certificazione catalano e lingue straniere - Tecnologie dell'informazione e della comunicazione - Preparazione esami ESO - Preparazione esami Cicli Formativi di grado mezzo

Fonte: Consell Escolar de les Illes Balears (CEIB, 2018).

Nel caso dell'offerta formativa di educazione non formale, dell'Ordine di 27 luglio 2009, consente anche ai CEPA di offrire fino a un massimo di 3 insegnamenti non formali non specificati nell'elenco precedente.

Una volta descritti brevemente i regolamenti che regolano l'educazione degli adulti in Spagna e nella CAIB, e senza dimenticare gli obiettivi e la definizione della formazione permanente già indicati, di seguito mostreremo come questa intera struttura finisce per definire un profilo eterogeneo di studenti allo stesso tempo con interessi e bisogni ben definiti.

3. Caratteristiche degli studenti degli CEPA's in Spagna e nella CAIB

Nell'insieme dello Stato spagnolo, durante il corso accademico 2016-2017 si registrarono un totale di 513.696 persone immatricolate in qualche tipo di offerta formativa rivolta a persone adulte e, di queste, 252.997 erano iscritti a

qualche insegnamento di carattere non formale[1]. Nel caso delle Isole Baleari, la percentuale d'allievi che stava facendo educazione di persone adulte di carattere non formale rappresentava il 3,15 percento del totale statale (v. Tavola 2).

Tavola 2. Numero di studenti immatricolati in insegnamenti di carattere non formale per Comunità autonome[2]

Comunità Autonoma	Studenti
ANDALUSIA	82.160
ARAGONA	13.642
ASTURIE	2.210
BALEARI	7.963
CANARIE	2.138
CANTABRIA	5.090
CASTIGLIA E LEÓN	10.899
CASTIGLIA-LA MANCIA	11.556
CATALOGNA	22.559
COMUNITÀ VALENZANA	48.672
ESTREMADURA	8.660
GALIZIA	1.549
MADRID	10.678
MURCIA	5.985
NAVARRA	3.870
PAESI BASCHI	12.756
LA **RIOJA**	2.185
CEUTA	314
MELILLA	111

Fonte: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

Tuttavia, oltre a queste cifre, i dati davvero interessanti per il nostro tema di studio sono quelli che evidenziano alcuni profili concreti della popolazione che richiede ed utilizza gli insegnamenti non formali promossi per i CEPA's. Un primo profilo sarebbe quello di donna (v. Tavola 3).

[1] Gli ultimi dati pubblicati dal Ministerio de Educación y Formación Profesional sono del corso 2017-2018, ma sono ancora considerati come dati provvisori da parte dello stesso Ministerio e non includono variabili di studio come sono il paese di origine degli alunni o il genere.

[2] Ceuta e Mellilla non sono Comunità Autonome; hanno la considerazione di "Città Autonome" e, benché normalmente i dati si calcolino all'Andalusia, si è mantenuto il criterio dato in questo caso per il Ministerio de Educación y Formación Profesional.

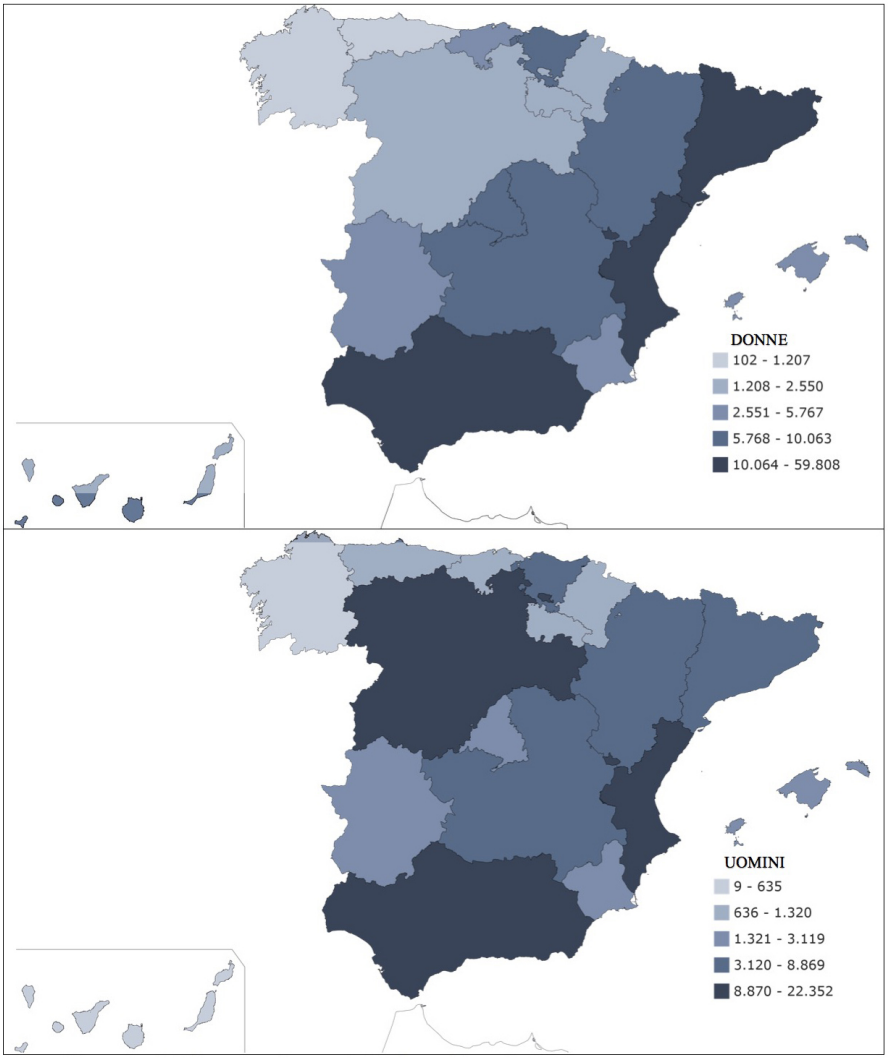
Tavola 3. Numero di persone adulte immatricolate in insegnamenti di carattere non formale per comunità autonome e genere

Comunità Autonoma	Donne	Uomini
ANDALUSIA	59.808	22.352
ARAGONA	10.063	3.579
ASTURIE	1.207	1.003
BALEARI	5.247	2.716
CANARIE	1.528	610
CANTABRIA	4.033	1.057
CASTIGLIA E LEÓN	1.694	9.205
CASTIGLIA-LA MANCIA	7.790	3.766
CATALOGNA	13.690	8.869
COMUNITÀ VALENZANA	35.304	13.368
ESTREMADURA	5.767	2.893
GALIZIA	914	635
MADRID	7.559	3.119
MURCIA	3.898	2.087
NAVARRA	2.550	1.320
PAESI BASCHI	8.537	4.219
LA **RIOJA**	1.358	827
CEUTA	259	55
MELILLA	102	9

Fonte: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

In questo modo, in tutto il territorio spagnolo, del totale di 252.997 persone immatricolate occorre sottolineare che solo un 32,29 percento sono uomini, mentre più di 171.000 di queste persone adulte che sta frequentando insegnamenti non formali sono donne. Inoltre, benché non sembri molto rilevante a partire dalle cifre, se si contrappongono graficamente sul territorio, i dati evidenziano come fluttua il profilo "genere" in numerose Comunità Autonome (v. Figura 1).

Fig. 1 – Mappe di persone immatricolate in insegnamenti non formali per persone adulte in funzione del genere e della Comunità Autonome.



Fonte: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

Continuando con le caratteristiche che definiscono le persone adulte che si iscrivono agli insegnamenti di carattere non formale, è altrettanto evidente che anche per i gruppi di età esistono differenze molto marcate. Di conseguenza, se centriamo la nostra attenzione nella Tavola 4, possiamo trarre due conclusioni chiare:

– È il gruppo di persone oltre i 50[3] che più richiedono questo tipo di formazione non formale (metà del numero totale di adulti che frequentano i CEPA – un po' più di 125.000 studenti)
– Le donne rimangono i più numerose all'interno di questa fascia di età superiore a 50 anni.

Tavola 4. Numero di persone immatricolate nei CEPAs in insegnamenti di carattere non formale per genere e gruppi di età.

	16 - 24 anni	25 - 49 anni	50 o più anni
Donne	12.617	65.477	93.214
Uomini	12.196	37.006	32.487

Fonte: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

Come ultimo elemento caratteristico che si evidenzia dai dati offerti per il Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) per il corso 2016-2017, ci troviamo con un profilo che, nell'ultimo decennio, si è andato definendo sempre di più: il profilo degli studenti di origine immigrante.

Nella Tavola 5 si osserva che, del totale di persone di origine immigrante che frequenta formazione di persone adulte di carattere non formale in tutta la Spagna (66.269), in Baleari si situa il 5,5% di questo totale (3.644).

Tavola 5. Numero di persone di origine straniera matricolate nei CEPAs in insegnamenti di carattere non formale per genere.

Comunità Autonoma	Donne	Uomini
ANDALUSIA	7.497	6.322
ARAGONA	2.525	1.592
ASTURIE	515	370
BALEARI	2.322	1.322
CANARIE	80	21
CANTABRIA	494	249
CASTIGLIA E LEÓN	1.168	593
CASTIGLIA-LA MANCIA	1.170	553
CATALOGNA	8.197	6.840
COMUNITÀ VALENZANA	6.105	3.123
ESTREMADURA	710	341
GALIZIA	198	278
MADRID	2.821	1.483
MURCIA	1.393	956
NAVARRA	835	516
PAESI BASCHI	2.289	2.312
LA RIOJA	504	337
CEUTA	153	32
MELILLA	44	9

Fonte: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

[3] Deve sottolinearsi, tuttavia, che i dati statistici offerti per il Ministero non vanno oltre i 65 anni (età di riferimento per la pensione a livello generale), fatto che più avanti, nelle conclusioni, torneremo ad emergere.

Tra il collettivo di persone di origine immigrante, si evidenzia ancora una volta il genere femminile come gran richiedente di questo tipo di formazione di carattere non formale (eccetto in Galizia e Paesi Baschi) essendo la Catalogna la CCAA con più persone straniere nei suoi CEPAs (15.037).

Per terminare, e per apportare un po' più di informazione circa questo ultimo collettivo, è anche necessario conoscere quali sono i paesi di origine della popolazione che chiede gli insegnamenti non formali per persone adulte (vedere Tavola 6); solo allora, per esempio, si potrà garantire un'offerta formativa adeguata alle necessità. Così, seguendo coi dati offerti per il Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) per il corso accademico 2016-2017, le principali nazionalità di origine degli adulti immigranti sono completamente diverse: in primo luogo, Marocco (17.215), di seguito Romania (2.643) seguita per Regno Unito (2.575), il Senegal (1.772) e l'Ucrania (1.655). Tuttavia, la differenza tra uomini e donne per ciascuna nazionalità dovrebbe essere evidenziata nuovamente: mentre le persone provenienti da Algeria che frequentano formazione di persone adulte di carattere non formale si distribuiscono quasi allo stesso modo tra uomini e donne, le donne di Romania rappresentano più del doppio che gli uomini, ma il numero di uomini di Senegal è il triplo che di donne (v. Tavola 6).

Tavola 6. Paese di origine della popolazione di origine immigrante che sta frequentando educazione di persone adulte di carattere non formale in funzione del genere.

Paese d'origine	Donne	Uomini
Marocco	10.558	6.657
Romania	1.828	815
Regno Unito	1.472	1.103
Senegal	443	1.329
Ucrania	1.134	521
Colombia	989	488
Brasil	1.107	312
Algeria	587	562
Ecuador	750	397
Pakistan	435	692

In questo caso, è impossibile l'avvicinamento ad ognuna delle Comunità Autonome scompaginando questi dati, dato che non si facilita questa informazione dal Ministerio de Educación. Tuttavia, per una maggiore concrezione della situazione nelle Isole Baleari, di seguito si definirà la linea di lavoro presenti e futura nell'ambito dell'Educazione di Persone Adulte (EPA), concretamente alla formazione di carattere non formale. Ciò permetterà un'analisi più in profondità delle necessità dell'EPA e delle trasformazioni che stanno ancora per venire.

4. L'Educazione di Persone Adulte nelle Isole Baleari

Anteriormente si è sintetizzata la normativa che organizza, configura e determina l'Educazione di Persone Adulte (EPA) nella Comunità Autonoma delle Isole le Baleari (CAIB). Da questa sintesi si può dedurre che, formalmente, esiste un interesse per gli insegnamenti di carattere non formale, dato che in essi ricade la promozione dell'adattamento "alla società dell'informazione e di partecipazione nei beni culturali, oltre all'esercizio della cittadinanza attiva e l'apprendimento permanente", allo stesso tempo si cercano di stabilire il massimo di possibilità di riconoscere, per esempio, l'acquisizione di esperienze in contesti sociali e lavorativi e che, inizialmente, non avevano un carattere intenzionale (apprendistato informale) ma che si sono effettuati in maniera autonoma per le persone adulte in accordo con le proprie necessità ed i propri interessi (Legge 4/2006).

D'altra parte, in questo capitolo si è realizzato anche una breve analisi delle caratteristiche delle persone adulte che frequentano i propri studi di carattere non formale nei Centri di Educazione di Persone Adulte (CEPAs). Ciò ha permesso di abbozzare alcuni profili sociodemografici che formano le basi dell'offerta formativa, del curriculum, della formazione iniziale e permanente del professorato e, in realtà, delle proprie leggi.

In questo senso e, seguendo con la definizione del contesto particolare delle Isole Baleari in materia di Educazione di Persone Adulte, l'Amministrazione Educativa, (Conselleria di Educazione della CAIB), organizzò durante l'anno 2017 due Giornate di Riflessione Partecipativa (il 9 giugno ed il 17 novembre) nelle quali docenti, studenti, esperti e politici analizzarono e dibatterono sulla situazione attuale dell'EPA in Baleari. In particolare, queste Giornate si incentrarono in:

- Analizzare la situazione dell'EPA
- Rilevamento della necessità
- Finalità dell'EPA nel secolo XXI in Baleari
- Elaborazione di un Piano Strategico sull'Educazione di Adulti
- Dibatte participativo su 6 temi chiave dell'EPA:
    1. Preparazione per l'accesso a cicli formativi ed Università
    2. Formazioni diverse relazionate col benessere fisico, emozionale, la qualità di vita, le Tecnologie dell'Informazione e la Comunicazione, ampliazione culturale e promozione della partecipazione cittadina.
    3. Insegnamenti post-obbligatori: certificazioni di lingue, digitali e di professionismo
    4. Nuove strategie per il reclutamento degli studenti: interazione con la realtà sociale
    5. Orientamento al lavoro e verso studi successivi
    6. Insegnamenti iniziali e ESPA (Dirección General de Formación Profesional y Formación del Profesorado, 2017a y 2017b)

Tale e come si stacca da queste 6 idee chiave trattate nelle Giornate, ad eccezione dell'ultimo tema tutte le altre stanno direttamente relazionate con gli

insegnamenti ed il carattere non formale dell'apprendistato adulto. In realtà, le Giornate si conclusero con un insieme di sfide ed obiettivi di futuro per dare risposta a tutte le necessità che si erano evidenziati durante le sessioni di lavoro. Furono alcuni sfide ed obiettivi formulati per manifestare l'interesse dell'Amministrazione educativa ed un tentativo per includere l'innovazione educativa nei CEPA's. Concretamente, queste proposte furono, a grandi linee, i seguenti:

– Ridurre l'assenteismo e l'abbandono dal sistema educativo.
– Migliorare la formazione iniziale dei docenti e procurare l'adattamento e l'applicazione di metodologie pedagogiche innovative.
– Riconoscere e apprezzare la diversità: trasformare i centri in centri inclusivi.
– Adeguare le infrastrutture educative e le risorse.
– Adattare gli insegnamenti ed orari a le necessità degli studenti di ogni contesto.
– Aggiornare ed implementare una nuova legge degli adulti.
– Coordinare le attività tra i differenti CEPA's
– Creare una banca di risorse condivise: buone pratiche, materiali, aule specializzate (laboratori, officine, biblioteche...)
– Progettare e utilizzare piattaforme online intuitive e che fomentino e facilitino l'insegnamento a distanza.
– Instituire una Direzione Generale dell'Insegnamento di adulti e dotare di ispettori specifici per CEPA.
– Adeguare la metodologia docente alla realtà di ogni giorno

Come si commentava anteriormente, queste Giornate si portarono a termine nell'anno 2017; tuttavia, nella data della pubblicazione di questo lavoro (2019) non si è materializzato ancora nessuna nuova legge di Educazione di Persone Adulte. Per quel che riguarda il resto di sfide ed obiettivi, di seguito, nel seguente punto, si approfondirà su essi.

5. Conclusioni, sfide ed obiettivi (reali) per il futuro

Le proposte derivate delle Giornate su EPA evidenziano un'unica domanda con una risposta che dovrebbe svergognarci come educatori: non lo stiamo facendo? Alle porte di iniziare la terza decade del secolo XXI, tuttavia, ancora ci proponiamo di adattare le metodologie docenti alle multiple realtà dei nostri alunni; stiamo lavorando con popolazione adulta, con alcune necessità molto concrete, e dobbiamo ancora adattare gli orari e gli insegnamenti a questo tipo di alunni; attualmente ancora dobbiamo impegnarci a migliorare la formazione iniziale dei docenti [4]…

[4] Va sottolineato che, in Spagna, l'unica formazione reclamata per essere docente di un CEPA è il titolo di studio in Corso di Laurea de Educación Primaria, che è il titolo di studio specifico per esercitare come docente ai bambini di tra 6 e 12 anni. Non esiste nessuna formazione di base per essere formatore di adulti né nessuna specialità

Oltre l'ingente quantità di cifre e dati che abbiamo mostrato in questo lavoro, e che proporziona il proprio Ministerio de Educación spagnolo, dovremmo porci alcune questioni di base che spesso ci sfuggono: perché i dati statistici su Educazione di Persone Adulte, quando si mostrano per gruppi di età, arrivano solo a 65 anni? Non ci sono persone con più di 65 anni formandosi? non dobbiamo avere curiosità intellettuale oltre i 65 anni? abbiamo qualche altra cosa che vada più in contro al significato dell'educazione permanente che questo limite di età?

Veramente è necessario trasformare dalla radice l'Educazione di Persone Adulte. Questa deve sorgere ed adattarsi alle realtà sociali, tecnologiche, educative, economiche, politiche… e specialmente l'Educazione di Persone Adulte di carattere non formale, una tipologia di formazione che pretende lo sviluppo e crescita personale, culturale che apporta prospettiva critica e dà voce a chi non l'aveva fino al momento o non sapeva di averla. Una tipologia di formazione che promuove la cittadinanza attiva e la lotta per i diritti sociali, culturali, economici...

In questo senso, si trasforma in un imperativo andare oltre le proposte della propria Amministrazione educativa, e l'intera comunità educativa è quella che deve procurare questa trasformazione tanto necessaria, una trasformazione che esige un compromesso unito. A questo proposito, di seguito le parole di Fornaca (2000):

> "La costruzione della nuova società dipende anche dalla capacità da parte delle pedagogie, delle scienze dell'educazione, di elaborare e di proporre un modo nuovo di intendere la società civile, la società politica, lo Stato, le Costituzioni, le dichiarazioni dei diritti, la gestione della vita economica e dell'informazione. Una pedagogia che si rispetti non può non prendere posizione nei confronti di questi problemi e non solo in termini di confronto e di critica, ma di elaborazione teorica, di proposte pratiche" (p. 233).

Perciò, dalle istituzioni di educazione superiore – e davanti alla passività di determinati settori politici che unicamente dimostrano loro compiacenza con mantenere un ordine sociale che a loro risulta "maneggevole" – siamo obbligati a progettare proposte ed esporre obiettivi di futuro reali che diano senso all'Educazione di Persone Adulte nel secolo XXI; proposte di cambiamenti strutturali, di organizzazione, di riforme metodologiche, di analisi e di valutazione; proposte come possano essere:

– Non è sufficiente la coordinazione tra i differenti CEPA's, la pretesa deve essere quella di coordinare le attività tra questi, l'Amministrazione educativa e l'università.
– La creazione di un Osservatorio dell'Educazione di Persone Adulte che, tra le altre funzioni, abbia quella di realizzare studi di diagnosi sull'EPA: offerta, necessità, centri, studenti, insegnanti, gruppi di età, metodologie, contesto...) che, allo stesso tempo servano da valutazione.
– Introdurre materie sull'educazione de persone adulte nel Corso di Laure

sull'Educazione Primaria ed offrire un Corso di Laurea Magistrale in EPA.
– Nutrire ed aggiornare in maniera costante i contenuti delle materie del Corso di Laurea e del Corso di Laurea Magistrale dei risultati ottenuti della ricerca e le innovazioni educative.
– Ridefinire l'offerta formativa di carattere non formale per rispondere alle necessità ed inquietudini di collettività 'dimenticate' in questi periodi.
– Promuovere, diffondere e sviluppare un'educazione di persone adulte che supponga un elemento chiave del cambiamento e della trasformazione sociale.
– Progettare offerta di educazione non formale che permetta la riduzione della frattura digitale, il potenziamento della partecipazione dei cittadini, l'analisi critica dell'informazione, il rinvigorimento delle reti collaborative, la diminuzione delle disuguaglianze sociali, la promozione dell'attivismo politico...

Queste, come altre proposte nella linea dell'apprendistato permanente come modalità per lo sviluppo personale durante tutta la vita (già sia a partire dall'educazione non formale o informale) sono quelle che permetteranno realmente una vera trasformazione, una vera rivoluzione dell'Educazione delle persone adulte e, pertanto, del tessuto sociale, politico ed economico, ma ciò richiede che tutti gli agenti educativi, dall'Università fino ai propri studenti che accorrono ai CEPA's, si responsabilizzano ed si sentono coinvolti in questa trasformazione dell'Educazione di Persone Adulte in questione e della società in generale. Concludiamo con le parole del maestro Freire (1975): "il carattere pedagogico della rivoluzione come azione culturale si prepara per essere rivoluzione culturale (...) L'unione degli oppressi esige del processo rivoluzionario che dall'inizio sia quello che deve essere: azione culturale" (p. 96).

Riferimenti Bibliografici

Consell Escolar de les Illes Balears (2018). *Informe del sistema educatiu de les Illes Balears. Curs 2015-2016*. Palma: CEIB.

Dirección General de Formación Profesional y Formación del Profesorado (2017a). *Jornades de reflexió participativa. Centres d'Educació de Persones Adultes de les Illes Balears. Nous reptes per a una educación de persones adultes en el segle XXI*. Palma: Conselleria d'Educació i Universitat.

Dirección General de Formación Profesional y Formación del Profesorado (2017b). *L'Educació Permanent centrada en les persones adultes: nous reptes, nous camins*. Palma: Conselleria d'Educació i Universitat.

Fornaca, R. (2000). Considerazioni su profetismo e pedagogia. In F. Cambi (Ed.), *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, modelli, problema* (pp. 231-236). Bologna: Cooperativa Libraria Universitaria Editrice Bologna (CLUEB).

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Ley Orgánica 4/2006 de 30 de marzo (BOIB 50/2006) *de educación y formación permanentes de personas adultas de las Illes Balears*. Recuperado de http://www.caib.es/sites/ensenyamentsderegimespecial/f/31727.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE 238/1990) de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE 307/2002) de *Calidad de la Educación*. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE 106/2006) de *Educación*. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE 295/2013) *para la Mejora de la Calidad Educativa*. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Centros y servicios de educación de adultos para el curso 2016-2017. EDUCABASE*. Recuperado de http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Educacion/Centros/Centrosyunid/DA2017-2018/EduAdu&file=pcaxis&l=s0.

Orden de 27 de julio de 2009 (BOIB 118/2009) *por la cual se regula la oferta formativa que puede impartirse en los centros de educación de personas adultas que dependen de la Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares*. Recuperado de http://die.caib.es/normativa/pdf/09/2009_07_27_Ordre_BOIB_118_13-8-2009_regulaofertaformativacentreseducaciopersonesadultes.pdf.

Olga Bernad Cavero

Immigrazione ed educazione degli adulti: uno sguardo dalla Catalogna

1. Introduzione

Questo capitolo analizza l'educazione degli adulti, soprattutto nel contesto non formale e con speciale attenzione alle azioni dirette alle persone di origine immigrata. In primo luogo definisce l'educazione degli adulti, contestualizzata nella regione della Catalogna (Spagna), e spiega le diverse modalità e i principali organismi ed entità che le forniscono.

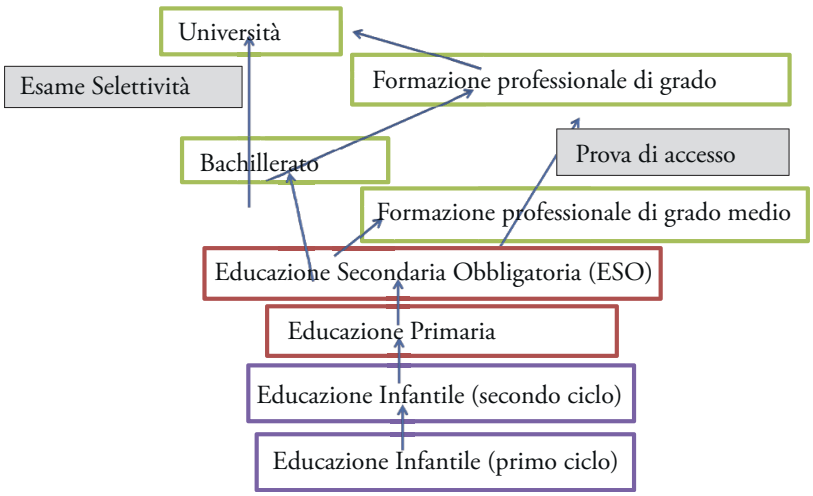
Poi, concentrandosi sulle persone di origine immigrata, si spiega la visione dei centri di educazione per adulti e degli insegnanti della provincia di Lleida, sulla base dei risultati del progetto "Immigrazione ed educazione degli adulti: dinamiche di integrazione ed esclusione", finanziato dal Centro di cooperazione dell'Università di Lleida (Spagna). Sulla base dei risultati del progetto Recercaixa "Diversità culturale e pari opportunità a scuola", finanziato dalla Fondazione La Caixa, viene spiegato il lavoro svolto nelle scuole elementari altamente complesse della Catalogna, al fine di migliorare le competenze dei genitori e la padronanza della lingua catalana delle famiglie di immigrati e favorire la loro inclusione socio-educativa. Vengono inoltre mostrate due esperienze pratiche di alfabetizzazione: il "Corso di alfabetizzazione nell'Associazione africana di Lleida e provincia", e il "progetto di classi catalane per madri immigrate", realizzato in diverse scuole con il sostegno di volontari.

2. Il sistema educativo spagnolo

Il sistema educativo spagnolo è suddiviso in tre fasi: non obbligatoria, obbligatoria e post-obbligatoria. La prima fase, di istruzione non obbligatoria, comprende l'istruzione infantile ed è divisa in due cicli di scuola materna. Il primo ciclo (da 0 a 2 anni) viene insegnato nelle scuole materne e il secondo ciclo (da 3 a 6 anni) nelle scuole materne ed elementari. La seconda fase comprende l'istruzione obbligatoria (da 6 a 16 anni) e comprende l'istruzione primaria (da 6 a 12 anni), suddivisa in tre cicli di due anni ciascuno (ciclo iniziale, medio e superiore), e l'istruzione secondaria obbligatoria (ESO, da 12 a 16 anni), che comprende due cicli di due anni ciascuno (primo e secondo ciclo). Gli studenti, dopo aver completato con successo i loro studi ESO, ricevono il diploma ESO e possono continuare gli studi (fase di insegnamento post-obbligatorio), seguendo un ciclo di formazione media (formazione professionale media) o il diploma di maturità (composto da due corsi). Gli studenti che non

superano l'ESO possono seguire un corso di formazione professionale iniziale o sostenere l'esame di ammissione ad un ciclo di laurea intermedia. Al termine della maturità, lo studente riceve il diploma di maturità e può accedere all'istruzione universitaria, dopo aver superato un esame (test di selettività), o un ciclo di formazione di livello superiore (formazione professionale di livello superiore). Gli studenti che hanno completato un ciclo di formazione di medio livello ottengono il titolo di Tecnico (nella specialità studiata) e devono sostenere un esame di ammissione per studiare un ciclo di formazione di livello superiore, cioè non possono accedervi direttamente. Gli studenti che hanno completato un ciclo di laurea superiore ricevono il titolo di Tecnico Superiore (nella corrispondente specialità) e possono accedere anche all'istruzione universitaria, senza che sia necessario sostenere il test di selettività (un esame che viene sostenuto in Spagna dopo aver completato gli studi di maturità per accedere agli studi universitari).

Fig. 1 – Il sistema educativo spagnolo



Fonte: propria elaborazione.

3. Educazione degli adulti. Concettualizzazioni

Oggi la comunità educativa accetta ampiamente il concetto di educazione come un processo incompiuto che inizia il suo percorso nel momento della nascita di una persona e dura tutta la vita, con processi di apprendimento che si svolgono in una molteplicità di contesti e situazioni, da qui i concetti di ap-

prendimento permanente e di educazione continua, che sono termini comuni nelle nostre società.

L'educazione degli adulti va oltre i cosiddetti corsi di alfabetizzazione e comprende un ampio spettro di attività che comprendono la cosiddetta educazione formale, non formale e informale.

Poi, con Sarramona, Vázquez e Colom (1988) e Trillas (2003, 1988), vedremo la differenza tra i tre tipi di educazione.

L'educazione informale non è né pianificata, né strutturata, né regolata, è l'apprendimento che si ottiene in modo casuale, frutto dell'interazione quotidiana nell'ambito della quotidianità (attività legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero). Come esempio concreto potremmo citare la storia che una madre legge ai suoi figli prima di andare a dormire, questa attività non è strutturata in obiettivi, contenuti, ecc. e si svolge in un contesto familiare e quotidiano.

L'educazione formale, invece, è strutturata e formale, intenzionale, regolamentata e pianificata, e si svolge in istituzioni educative (scuole, istituti e altri istituti di formazione), per finire con la certificazione. Ha un programma prestabilito dalle corrispondenti leggi sull'istruzione. Un esempio più concreto sarebbe la materia di lingua spagnola in un corso per adulti nell'istruzione secondaria (poiché il resto delle materie è strutturato in obiettivi, metodologia, contenuti, attività, valutazione....), alla fine di questa fase si riceve un diploma che attesta che sono state acquisite sufficienti competenze e che le corrispondenti materie sono state superate.

Infine, l'educazione non formale è intenzionale e pianificata, così come l'educazione formale può anche essere strutturata in obiettivi, contenuti, ecc. in un processo che porta ad un certo livello di apprendimento, ma d'altra parte non è regolamentata e non si ottiene alcun titolo accademico. È spesso associata alle organizzazioni della comunità e della società civile. Alcuni esempi potrebbero essere: corsi di formazione continua (per adulti), attività extrascolastiche in ambito sportivo, linguistico o musicale, ecc.

Infine, vorremmo ricordare che in tutti e tre i casi, esistono diversi tipi di apprendimento e tutti e tre sono ugualmente validi e complementari (Commissione Europea, 2001), anche se ciascuno di essi si svolge in un contesto particolare e ha un suo scopo particolare. Inoltre, a causa della natura stessa del fenomeno educativo, le divisioni tra i tre tipi di istruzione a volte non sono facilmente distinguibili, soprattutto tra istruzione non formale e informale.

D'altra parte, dobbiamo tener conto del concetto di apprendimento permanente, che occupa attualmente un posto importante nel settore dell'istruzione, come sottolineato in vari documenti dell'Unione europea: "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente" (Comunicazione della Commissione delle Comunità europee, 2001); "Parametri di riferimento europei in materia di istruzione e formazione: seguito al Consiglio europeo di Lisbona" (Comunicazione della Commissione delle Comunità europee, 2002); "Istruzione e formazione in Europa: sistemi diversificati, obiettivi comuni per il 2010" (Commissione europea, Direzione generale Istruzione e cultura,

2002). Il primo documento propone una "definizione ampia dell'apprendimento permanente che non si limita ad un approccio puramente economico o limitato all'apprendimento degli adulti" (Commissione europea, 2001, p.3). E oltre a sottolineare la necessità dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, dall'età prescolare a quella post-pensionamento, "dovrebbe coprire l'intero spettro dell'apprendimento formale, non formale e informale" (Commissione europea, 2001, p.3), sottolineandone la complementarità.

Alla quinta conferenza internazionale sull'educazione degli adulti (Amburgo, luglio 1997), organizzata dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la formazione degli adulti è stata definita come segue:

> L'insieme dei processi di apprendimento, formali o non formali, attraverso i quali le persone considerate adulte dall"ambiente sociale sviluppano le loro competenze, arricchiscono le loro conoscenze e migliorano le loro competenze tecniche o professionali, o le riorientano per soddisfare i propri bisogni e quelli della società. L'educazione degli adulti comprende l'educazione formale e continua, l'educazione non formale e l'intera gamma di opportunità di apprendimento informale e occasionale in una società di apprendimento multiculturale, in cui sono riconosciuti approcci teorici e pratici (Dichiarazione di Amburgo sull'educazione degli adulti).

Come si può vedere, l'educazione degli adulti sarebbe inclusa anche nella cosiddetta prospettiva dell'apprendimento permanente (Aleandri, 2011), che comprende un ampio spettro di attività formative che vanno oltre l'istruzione formale. Questa concezione dell'educazione degli adulti è stata ripresa da Romans e Viladot (1998:131), tra molti altri autori. Emerge anche che le motivazioni degli adulti per iniziare un nuovo apprendimento possono essere molto diverse, dall'ottenimento di una laurea ufficiale al semplice arricchimento o aggiornamento delle loro conoscenze.

L'educazione degli adulti comprende attività di apprendimento che, nel quadro dell'apprendimento permanente, consentono agli adulti di sviluppare competenze, arricchire le conoscenze e migliorare le competenze tecniche e professionali. Ciò significa che partecipano persone con obiettivi diversi, come ottenere una laurea, recuperare o ampliare le proprie conoscenze (*Generalitat de Catalunya*, 2019).

4. Educazione degli adulti in Catalogna

In Catalogna (come nel resto della Spagna), l'educazione degli adulti comprende attività di apprendimento che, nel contesto dell'apprendimento permanente, consentono agli adulti di sviluppare capacità e abilità e arricchire le conoscenze e migliorare le competenze tecniche e professionali.

La Comunità Autonoma della Catalogna ha le proprie competenze nel campo dell'istruzione e pertanto, nel quadro legislativo dello Stato spagnolo, ha elaborato leggi specifiche nel campo dell'istruzione, come la Legge sull'istru-

zione della Catalogna (LEC) del 2009. Tuttavia, per quanto riguarda l'educazione degli adulti, la legge 3/1991 sull'educazione degli adulti in Catalogna (DOGC núm. 1424, de 27/03/1991), ancora in vigore, era già stata approvata nel 1991. Questa legge considera l'educazione degli adulti come:

> L'insieme di attività di ogni tipo, educative, culturali, civiche, sociali e formative, che tendono al miglioramento delle capacità della persona, al miglioramento delle sue conoscenze e capacità professionali, all'approfondimento delle sue possibilità di relazione, alla comprensione dell'ambiente che lo circonda, alla corretta interpretazione dei fatti che avvengono nel suo mondo e al rafforzamento della democrazia per facilitare una dinamica partecipativa nel cuore della società catalana.

In Catalogna, l'educazione degli adulti viene impartita da diverse istituzioni ufficiali, dipendenti dalla *Generalitat* della Catalogna (governo autonomo) e anche da fondazioni, associazioni ed enti della società civile. Di seguito è riportata una breve descrizione delle azioni realizzate in alcune di esse.

Attualmente, l'educazione degli adulti (in ambito formale) dipende dal Dipartimento d'Istruzione della *Generalitat de Catalunya*, così come l'educazione regolamentata nella scuola dell'infanzia, primaria e obbligatoria e nella scuola secondaria post-obbligatoria. E sono offerte tre modalità: presenziale, semipresenziale e on-line. Secondo la normativa vigente, l'educazione degli adulti è rivolta a persone di età superiore ai 18 anni e a persone di età superiore ai 16 anni (studenti con contratto di lavoro o sportivi di alto livello). E uno degli obiettivi principali è quello di incoraggiare il rientro nel sistema educativo e di formazione per il futuro (*Generalitat de Catalunya*, 2019).

4.1 Centri di formazione per adulti

La modalità presenziale si svolge principalmente in centri di educazione per adulti e aule (CFA), che sono centri di proprietà o in collaborazione con il Dipartimento d'Istruzione della *Generalitat de Catalunya* e offrono corsi di formazione che potrebbero essere inclusi nel campo formale e non formale.

Il corpo docente dei CFA è un funzionario che deve aver superato un concorso per personale docente, e dopo deve aver ottenuto una cattedra in un CFA attraverso un concorso di trasferimento. Allo stesso tempo, per essere professore d'educazione d'adulti si deve aver ottenuto un master in educazione per persone adulte ed essere in possesso di alcuni requisiti nei titoli.

Per poter impartire il ciclo d'istruzione di base, i docenti devono essere in possesso del diploma universitario di maestro di istruzione primaria (diploma di insegnante o laurea in istruzione primaria) e, per impartire il ciclo d'istruzione secondaria, devono essere in possesso della laurea (studi universitari quinquennali) o del diploma di laurea (studi universitari quadriennali) nella corrispondente specialità e del master in istruzione secondaria (che qualifica per l'insegnamento di questi insegnamenti).

Nella tabella numero 1, possiamo osservare il numero totale di centri di formazione per adulti esistenti in Catalogna nel corso 2016/2017 (gli ultimi dati disponibili), così come il numero totale di professori assegnati ai CFA ed il numero totale di alunni partecipanti ad alcune delle modalità formative.

Tabella 1. Centri di formazione di adulti, professori ed alunni. Corso 2016/17

Centri di formazione di adulti in Catalogna	
Numero totale di centri	204
Numero totale di professori	1.758
Numero totale de alunni	64.332

Fonte: elaborazione propria a partire dai dati proporzionati da IDESCAT.

Qui sotto vediamo un riquadro (tabella 2) con i distinti insegnamenti che si possono offrire nei CFA e l'ambito corrispondente.

Tabella 2. Insegnamenti impartiti nei Centri e nelle aule di Formazione per Adulti

PRESENZIALE	**Insegnamenti iniziali e formazione di base**
	o Lingua catalana o Lingua castigliana o Formazione strumentale o Grado in educazione secondaria per adulti (GESO) o Corso specifico d'accesso ai cicli di grado medio
	Insegnamenti transprofessionali
	o Lingua inglese o Lingua francese o Competenza digitale COMPETIC
	Preparazione di prove di accesso
	o Corso di preparazione alle prove di grado medio o Corso di preparazione alle prove di grado superiore o Corso di preparazione alle prove di accesso all'università
	Corsi e programmi per persone di origine straniera
	o P.E.A.I (Programma Sperimentale Accoglienza ed Integrazione) o Catalano per stranieri o Castigliano per stranieri
	Insegnamenti per lo Sviluppo Personale e la Partecipazione

Descriveremo brevemente alcuni corsi presenziali che si impartiscono in questi centri, nei distinti ambiti prima descritti.

4.1.1 Istruzione iniziale e formazione di base[1]

Ciclo di formazione strumentale

Questi studi hanno lo scopo di insegnare agli studenti adulti a leggere, scrivere e fare calcoli di base. Al termine di questa formazione, che dura circa 1.000 ore, si ottiene il certificato di formazione strumentale. Ai sensi del Decreto 213/2002, del 1° agosto 2002, che stabilisce l'ordine curriculare della formazione di base per adulti (DOGC n. 3694, del 7/08/2002), i contenuti sono organizzati in tre livelli, che comprendono tre aree di conoscenza (lingua, matematica e scienze sociali e naturali).

– Primo livello: si acquisiscono i meccanismi fondamentali di lettura, scrittura e calcolo, nonché nozioni di base sull'ambiente sociale e naturale.
– Secondo livello: questi meccanismi e le conoscenze che spiegano l'ambiente sono consolidati.
– Terzo livello: la conoscenza precedente viene estesa fino al raggiungimento degli obiettivi generali del ciclo.

Educazione secondaria obbligatoria per adulti (GESO)

Questi studi, che hanno una durata di 1.190 ore, sono rivolti a studenti adulti che possono completare gli studi di base e ottenere il titolo di Diploma in Istruzione Secondaria Obbligatoria (ESO). Ai sensi del Decreto 161/2009, del 27 ottobre, relativo all'organizzazione dell'istruzione secondaria obbligatoria per adulti (DOGC n. 5496, del 2/11/2009), i contenuti sono organizzati in 34 moduli con un carico didattico di 35 ore ciascuno. I moduli comprendono tre aree di conoscenza: comunicazione, scientifico-tecnologico e sociale. Oltre alla modalità presenziale, questi corsi possono essere tenuti semi-presenzialmente anche in centri di educazione per adulti e aule o in centri di educazione per adulti e aule che collaborano con i centri dell'Open Institute of Catalonia (IOC).

Corso specifico per l'accesso a cicli di medio livello

L'obiettivo di questo corso, della durata di almeno 600 ore, è quello di preparare le persone che non hanno un diploma di scuola secondaria obbligatoria o equivalente per l'accesso diretto ai cicli intermedi di formazione professionale iniziale. I contenuti del corso sono strutturati in tre aree: campo della comunicazione (COM), campo sociale (SOC) e campo scientifico-tecnologico (CTE).

Corsi di lingua (catalano / spagnolo)

L'obiettivo di questi corsi è quello di fornire agli studenti un livello minimo di competenza per comunicare in catalano o in spagnolo. Sono tenuti a tre livelli: livello linguistico 1, 2 e 3, che corrispondono ai livelli A1, A2 e B1 del

[1] Consultare: http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/adults

Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER).

4.1.2 Educazione professionale trasparente[2]
Corsi di lingua straniera

Questi corsi hanno lo scopo di fornire agli studenti un livello minimo di competenza per comunicare in inglese o francese e sono tenuti a tre livelli: livello linguistico 1, 2 e 3, che corrispondono ai livelli A1, A2 e B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER).

Computer

Il CFA fornisce anche corsi di informatica (livello iniziale e livello utente), che mirano a facilitare l'acquisizione di competenze, intese come la combinazione di conoscenze, abilità e attitudini nel campo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) da sviluppare nella società moderna. L'insegnamento avviene a quattro livelli COMPETIC (competenze TIC di base per l'educazione degli adulti): COMPETIC Initial, 1, 2 e 3, ottenendo il corrispondente certificato dopo aver completato con successo ogni corso (di base, intermedio o avanzato). Questi certificati sono ufficialmente equivalenti a quelli dell'ACTIC (Accreditamento delle competenze nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione). Il grafico seguente mostra il corpo studentesco di questi corsi nell'anno accademico 2016/2017.

4.1.3 Preparazione agli esami d'ingresso[3]

In alcuni centri di formazione per adulti o aule, vengono offerti anche corsi per preparare gli studenti agli esami di ammissione a corsi di formazione di medio livello, per gli esami di ammissione a corsi di livello superiore e per gli esami di ammissione all'università. Questi corsi non sono corsi ad accesso diretto, ma preparano le persone che soddisfano i requisiti richiesti per sostenere i corrispondenti esami di ammissione.

Il corso di preparazione per gli esami di livello intermedio (durata minima 330 ore) prepara gli studenti per gli esami di ingresso ai cicli di formazione professionale di livello intermedio, arti plastiche e design e cicli di educazione sportiva.

Il corso di preparazione alle prove di laurea superiore (della durata minima di 300 ore per la parte comune e 99 ore per le due materie della parte specifica), prepara a sostenere gli esami di ammissione ai cicli di laurea superiore di formazione professionale, di arti plastiche e design e di educazione sportiva.

Il corso di preparazione all'ingresso all'università prepara le persone di età superiore ai 25 anni per gli esami di ammissione all'università. I requisiti sono che le persone che vogliono accedere non abbiano superato la PAU (o equivalente) e non devono avere una laurea tecnica superiore in formazione professionale, arti plastiche e design o sport (o equivalente) o avere un diploma universitario.

[2] Consultare: http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/adults
[3] Consultare: http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/adults

4.1.4 Corsi e programmi per persone di origine straniera

I centri per adulti offrono corsi specificamente rivolti a persone di origine immigrata, in cui l'insegnamento della lingua gioca un ruolo fondamentale, comprendendo che la padronanza delle lingue parlate nel nostro territorio è un fattore importante per favorire l'integrazione nella nostra società. Ad esempio, vengono offerti corsi di catalano e spagnolo per stranieri.

D'altra parte, come esperienza innovativa, in alcune scuole per adulti si realizza il programma PEAI[4], che è un programma sperimentale di accoglienza e preparazione all'integrazione degli immigrati che parlano lingue non romanze. Si rivolge ai giovani di età compresa tra i 16 e i 19 anni. Questo corso, di 20 ore settimanali durante un anno accademico, si basa sull'immersione sociolinguistica in catalano, anche se lavoriamo anche con lo spagnolo e con altre competenze. Gli obiettivi del corso sono l'integrazione sociale e l'integrazione nel sistema educativo e la promozione della coesione sociale, e i risultati sono stati molto soddisfacenti.

4.1.5 Apprendimento a distanza

D'altra parte, nell'educazione degli adulti è possibile anche l'apprendimento a distanza, come si può vedere nella tabella seguente. Alcuni corsi dipendono direttamente dal Ministero dell'Istruzione spagnolo, come ad esempio le aule del mentore. Ed altri dal Dipartimento d'Istruzione della *Generalitat* della Catalogna. Ad esempio, il diploma in istruzione secondaria obbligatoria per adulti può essere ottenuto in centri ed aule per la formazione di collaboratori adulti del CIO (Institut Obert de Catalunya) ed il diploma di maturità può essere ottenuto anche a distanza attraverso il CIO.

Confrontando le tabelle dell'istruzione presenziale ed a distanza, osserviamo che il certificato d'istruzione secondaria obbligatoria può essere ottenuto in entrambe le modalità, mentre i corsi per ottenere il diploma di maturità o cicli specifici di formazione professionale (livello intermedio o superiore) non sono tenuti presenzialmente nel CFA, ma lo sono i corsi di preparazione per l'accesso all'università o i cicli di formazione professionale.

Tabella 3. Insegnamenti a distanza

A DISTANZA	Aule Mentor
	Insegamenti per ottenere il titolo di Educazione Secondaria Obbligatoria
	Bachillerato
	Cicli Formativi di Formazione Professionale Specifica
	Corsi in internet

[4] Per ulteriori informazioni, consultare questo articolo sul programma PEAI presso il CFA Els Tarongers de Barcelona: https://bloc.edubcn.cat/2014/09/parlem-clar-i-catala/#.XEZTfVxKjIU

Di seguito, spiegheremo brevemente cosa sono le Aule Mentor[5]. L'aula Mentor, come definita sul sito web del Ministero dell'Istruzione e della Formazione Professionale, è "*un programma di formazione aperto, flessibile e basato su Internet rivolto agli adulti che desiderano ampliare le proprie competenze personali e professionali*". Si tratta di un'iniziativa promossa dal Ministero dell'Istruzione e della Formazione Professionale in collaborazione con altre istituzioni pubbliche e private, sia nazionali che internazionali (ad esempio, partecipano diversi paesi dell'America Latina). Va notato che lo studio dell'Università di Firenze "*En enabling the low skilled to take one step up*"[6] riconosce le aule del Mentor come una delle 14 buone pratiche incluse nell'Inventario dell'Unione Europea.

4.2 Altri centri del Dipartimento d'Istruzione: le scuole di lingue ufficiali

Altri centri che dipendono dal Dipartimento d'Istruzione, dove le lingue straniere come l'inglese, il francese, il tedesco, il catalano e lo spagnolo per stranieri, possono essere studiate presenzialmente, sono le scuole ufficiali di lingua. Questi corsi sono disponibili per le persone di età superiore ai 14 anni, che hanno un diploma o il primo ciclo di ESO approvato.

L'insegnamento di ogni lingua è suddiviso in cinque corsi e, dopo aver superato le prove corrispondenti, si possono ottenere i certificati ufficialmente riconosciuti: il Certificato Elementare (alla fine del terzo anno) e il Certificato di Attitudine (alla fine del quinto anno), secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER).

4.3 Altre offerte formative

Oltre al Dipartimento d'Istruzione, ci sono altri dipartimenti della *Generalitat de Catalunya* che, attraverso i loro centri di collaborazione, offrono diversi tipi di istruzione nell'ambito dell'istruzione non formale, sia che si tratti di corsi di formazione professionale (rivolti principalmente ai disoccupati), per il miglioramento delle competenze professionali dei lavoratori attivi o per lo sviluppo personale. Possono essere corsi presenziali, a distanza, di tele-formazione o di formazione mista.

Ad esempio, il *Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya*, in collaborazione con i suoi centri di collaborazione, offre diversi corsi di formazione professionale, rivolti ai disoccupati, o per il miglioramento dell'occupazione (corsi di formazione permanente), rivolti ai lavoratori dipendenti, sia nel settore pubblico che privato. Questo dipartimento organizza anche corsi sovvenzionati dal Fondo europeo di azione sociale e programma varie azioni di formazione nell'ambito di programmi speciali.

[5] Per ulteriori informazioni, consultare: http://www.aulamentor.es/?jjj=1547632148351

[6] Consultare: http://www.aulamentor.es/version/v1/lowskill1-1.pdf

Il Dipartimento di Cultura della *Generalitat de Catalunya* offre anche corsi di catalano attraverso il Consorzio per la Normalizzazione Linguistica. Secondo il QCER, i corsi sono suddivisi in diversi livelli e, dopo averli superati, si ottengono certificati ufficiali che accreditano la conoscenza della lingua catalana. Infine, il Dipartimento del Welfare e della Famiglia, generalmente attraverso i Centri Civici (situati nei quartieri delle città o dei comuni), organizza varie attività di formazione rivolte a tutti i cittadini, ad esempio, conferenze, corsi e workshop sul benessere e lo sviluppo personale (corso di yoga o workshop dietetico, ad esempio).

D'altra parte, possiamo anche osservare una diversità di formazione non formale offerta dagli Istituti Comunali di Educazione (che dipendono dai consigli locali), dai Consigli Regionali, dai Consigli Provinciali[7], dalle associazioni, dalle fondazioni, ecc. Questi enti, attraverso fondi europei, programmi trasversali, sovvenzioni di enti pubblici o privati, ecc. offrono corsi di formazione professionale, miglioramento delle qualifiche professionali e sviluppo personale.

5. La formazione professionale formale e la formazione professionale per l'occupazione

Come già sappiamo, la formazione professionale[8] è un tipo di formazione finalizzata all'acquisizione di specifiche competenze professionali e conoscenze specifiche per ogni settore, che qualificano per l'esercizio di una particolare professione. La formazione professionale è organizzata in campi professionali che ordinano l'insegnamento in cicli di livello intermedio o superiore.

La formazione professionale viene impartita nelle scuole secondarie appartenenti alla rete del Dipartimento dell'Istruzione della *Generalitat de Catalunya*, sia pubbliche che private (la maggior parte delle quali sono sovvenzionate, cioè finanziate con fondi pubblici), presenziale, a distanza e in modalità duale (alternando la formazione pratica nei centri di lavoro con la formazione teorica nei centri educativi). Ci riferiamo all'insegnamento accademico regolamentato, quello attraverso il quale, superando i corsi corrispondenti, si ottiene una qualifica tecnica ufficiale che consente l'esercizio della professione o l'accesso ad altri studi (ad esempio, la qualifica tecnica superiore consente l'accesso all'insegnamento universitario). Al termine degli studi intermedi, lo studente ottiene il diploma di tecnico e, al termine degli studi superiori, la laurea di tecnico.

L'istruzione regolamentata comprende la formazione professionale di base, i cicli di formazione intermedia e avanzata. Le persone in possesso di un titolo di studio secondario, che si ottiene al termine della scuola secondaria obbligatoria, possono accedere agli studi intermedi. E nel caso di non avere questo

[7] Il Consiglio provinciale e il Consiglio provinciale sono istituzioni amministrative di portata regionale o provinciale.

[8] Consultare: http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/fp/

diploma, vi possono accedere le persone di età superiore ai 17 anni che hanno superato l'esame di ammissione corrispondente. Per accedere ai cicli di laurea di grado superiore, è necessario avere un diploma di maturità e, in caso di non averne uno, aver superato i corrispondenti test di accesso; non è consentito l'accesso diretto da un ciclo di laurea media ad uno superiore, anche se appartengono alla stessa famiglia professionale. D'altra parte, abbiamo i programmi di formazione e di inserimento (PFI)[9] di un anno accademico di durata, legati a diverse campi professionali, e rivolti a giovani tra i 16 e i 21 anni che non hanno ottenuto il diploma ESO e non partecipano ad alcuna azione di formazione. L'obiettivo di questi programmi è incoraggiare il ritorno al sistema d'istruzione (nella formazione professionale) e la messa a disposizione di strumenti per l'accesso al mercato del lavoro.

Tuttavia, nel campo dell'educazione non formale, troviamo un altro modo per acquisire le competenze professionali che permettono l'esercizio di una particolare professione ed è la formazione professionale per l'occupazione[10], collegata, nel caso della Catalogna, al Dipartimento del Lavoro della *Generalitat* e non al Dipartimento dell'Educazione. La formazione professionale per l'occupazione (IFP) è rivolta ai lavoratori attivi e ai disoccupati e mira all'acquisizione di competenze professionali lungo tutta la vita professionale di una persona. Si tratterebbe di corsi di formazione permanente che si svolgono, come abbiamo visto in precedenza, nei centri dell'amministrazione o in centri di collaborazione. Nella tabella che segue, possiamo osservare che questi corsi non sono corsi regolamentati, cioè, alla fine del corso non si ottiene un diploma accademico ma un certificato che accredita il numero di ore e la specialità studiata.

Tabella 4. Formazione Professionale: ambiti formali e non formali

	FORMAZIONE PROFESSIONALE ACCADEMICA REGOLATA	FORMAZIONE PROFESSIONALE PER IL LAVORO
Ambito	Educazione formale	Educazione non formale
Tipo di formazione	Regolata	Non regolata
Si organizza in	. F P di Base . Cicli formativi di Grado Medio . Cicli formativi di Grado Superiore	Corsi di differente durata
Al terminare si ottiene	Titolo accademico ufficiale	. Certificato di corso che accredita il nº di ore e la specialità studiata . Certificato di proffesionalità
Validità accademica	Sí	No
Validità ad effetti lavorativi	Sí	Sí

[9] Consultare: http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/pfi/

[10] Per maggiori informazioni nel caso della Catalogna, consultare: https://www.oficinadetreball.gencat.cat/socfuncions/CercadorCursosSimple.do

6. Immigrazione e educazione degli adulti

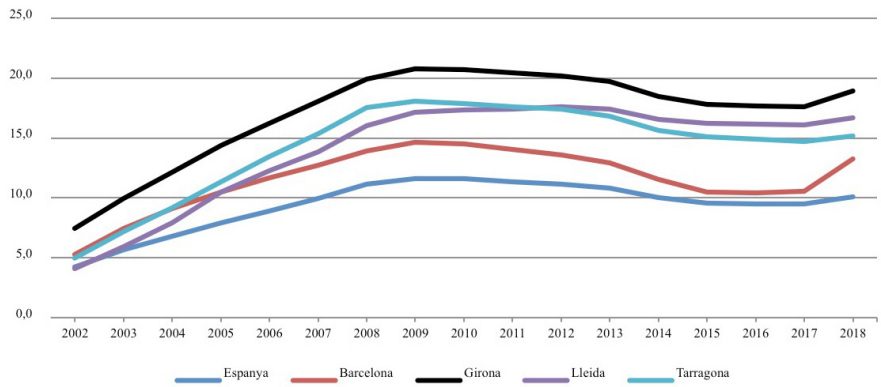
Una volta che la mappa generale dell'educazione degli adulti in Catalogna è stata tracciata, specialmente in ambito non formale, in questa sezione ci concentreremo sull'educazione degli adulti immigrati. Principalmente si parte dai risultati del progetto di ricerca "L'immigrazione e l'educazione degli adulti: dinamiche di integrazione e di esclusione", diretto dalla Dr. Núria Llevot, professoressa e ricercatrice del gruppo Analisi sociale ed educativa (GR.ASE) dell'Università di Lleida (Catalogna). E i risultati di RecerCaixa progetto "La diversità culturale a scuola", guidato dal professor dell'Università di Lleida, Jordi Garreta, che è stato analizzato come gli indirizzi e la diversità culturale e delle pari opportunità di lavoro in scuole in Catalogna. Tra le azioni svolte vi sono quelle rivolte a famiglie di studenti di origine immigrata, tra le quali le lezioni catalane per madri e padri, che spiegheremo in questo capitolo.

Due degli obiettivi del primo progetto e di particolare interesse per questo capitolo sono stati: conoscere la situazione dell'educazione degli adulti immigrati a Lleida; e per tracciare le principali caratteristiche delle istituzioni / associazioni in cui vengono condotti i programmi di alfabetizzazione per adulti (Llevot, Garreta e Lapresta, 2007).

A proposito del profilo dei centri, notiamo che su ogni 10 centri, 4 sono collegati all'amministrazione regionale (ad es. Generalitat de Catalunya), 1 all'amministrazione locale e / o regionale, 4 ad altre istituzioni e 1 risponde alle iniziative volontaria (Llevot, Garreta e Lapresta, 2007). In quest'ultimo gruppo troviamo associazioni di immigrati che svolgono attività di formazione con la collaborazione di volontari; quindi spiegheremo, ad esempio, l'esperienza di un corso di alfabetizzazione svolto nell'associazione africana di Lleida e provincia.

Sebbene la Catalogna, nel corso del XX secolo, avesse accolto la popolazione immigrata proveniente da altre regioni della Spagna, a partire dagli anni '90, arrivarono persone provenienti da altri paesi, soprattutto da paesi in via di sviluppo (Domingo, 2016). Nel 2015, il 21,7% dell'immigrazione spagnola era concentrato in questa comunità autonoma. Questo fenomeno è nuovo e la Catalogna deve affrontare le sfide di una nuova realtà. Il seguente grafico mostra l'evoluzione dell'immigrazione negli ultimi anni nelle quattro province catalane (Barcelona, Girona, Lleida e Tarragona) rispetto allo stato spagnolo (Domingo e Bernad, 2019).

Grafico 1. Evoluzione dell'immigrazione in Catalogna (%)



Fonte: Domingo e Bernad (2019).

Significativa è anche la presenza di studenti stranieri nelle aule di educazione per adulti, anche se non maggioritaria in termini assoluti. Lo studio di Llevot, Garreta e Lapresta (2007), mostra che la metà di tutti gli studenti sono di origine immigrata, essendo presenti in 9 dei 10 centri. Ci chiediamo che profilo ha questo corpo studentesco e vediamo che si tratta di un corpo studentesco più giovane del corpo studentesco nativo e contro quella che può sembrare una percezione generalizzata nella nostra società, di solito hanno una formazione precedente. D'altra parte, Llevot (2014) e Lapresta, Garreta e Llevot (2007) indicano che gli immigrati che ricevono corsi di educazione per adulti sono stati in Spagna solo per un breve periodo di tempo, quindi il 72,7% degli studenti di origine immigrata (cioè 7 su 10 studenti immigrati) sono stati qui per un massimo di 5 anni.

Infine, le principali esigenze educative degli studenti immigrati nelle classi di educazione per adulti (Llevot, 2014; Llevot, Garreta e Lapresta, 2007), sono linguistiche (derivate dall'ignoranza delle lingue ufficiali del paese ospitante: catalano e spagnolo): apprendimento catalano (29,2%), apprendimento spagnolo (43,8%), Altre richieste di formazione sono: IT / inglese (6,3%), corsi di alfabetizzazione (4,2%) e corsi di formazione professionale (4,2%). Anche se di solito non richiedono altro che non sia strettamente di carattere educativo, quando lo fanno si tratta principalmente di questioni legate alla regolarizzazione della loro situazione (14,30%) ed al lavoro (richiesta di lavoro o aiuto per trovarlo, 14,30%).

D'altra parte, una volta che conosciamo il profilo degli studenti immigrati nelle classi di educazione per adulti e le loro preoccupazioni formative, siamo interessati a sapere cosa pensano gli insegnanti, le loro percezioni e i loro atteggiamenti.

Llevot (2014) e LLevot, Garreta e Lapresta (2007), indicano che molte attività di formazione rivolte agli studenti di origine immigrata si svolgono in centri che

dipendono da istituzioni non legate alla pubblica amministrazione, e che la maggior parte degli insegnanti che svolgono il loro lavoro come volontari lo fanno in questo tipo di enti, tra cui le associazioni. Come può sembrare ovvio, essi tendono a lavorare a tempo parziale, probabilmente a causa della mancanza di risorse umane e, soprattutto, economiche, per sviluppare pienamente questi programmi.

Gran parte delle attività formative si concentrano sulla formazione di base e strumentale, tra cui la cosiddetta alfabetizzazione degli adulti, intesa come apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo o, più in generale, "*avere una formazione per l'applicazione delle conoscenze alfanumeriche alle situazioni quotidiane in cui sono essenziali ed adattarle ai continui cambiamenti della società*"[11] (Formariz, Casanovas e Balaguer, 2003: 43).

Ancora oggi, l'alfabetizzazione degli adulti si concentra sulla spiegazione dei contenuti da parte degli insegnanti e sull'esecuzione di esercizi scritti e orali (anche se in misura minore) in classe. Proprio alcuni insegnanti ci segnalano come una sfida l'uso di metodologie incentrate sullo studente come soggetto attivo del suo processo di apprendimento e che promuovono l'apprendimento da una prospettiva più ludica.

Per quanto riguarda la percezione degli insegnanti nei confronti degli studenti che frequentano corsi di formazione per adulti, indipendentemente dalla loro origine, si ritiene generalmente che siano motivati dallo studio. Ma qui possiamo trovare una certa contraddizione, poiché tra gli studenti che mostrano la motivazione maggiore, ci sono quelli di origine maghrebina, subsahariana, catalana, latinoamericana e dell'Europa dell'Est, in quest'ordine. Allo stesso tempo, tra gli studenti che mostrano una minore predisposizione allo studio, si segnalano i gruppi magrebini e zingari, anche se si sottolinea che non esiste un gruppo particolarmente degno di nota per questo fatto (Llevot, Garreta e Lapresta, 2007). A questo punto, troviamo interessante ricordare lo studio condotto da Garreta (2003) sulle percezioni e gli atteggiamenti degli insegnanti nelle fasi della scuola dell'obbligo nei confronti della diversità culturale nelle classi, che indica anche gli studenti di origine gitana e magrebina tra coloro che mostrano meno interesse per lo studio.

Il capitolo si conclude con la descrizione di due esperienze pratiche di apprendimento delle lingue (spagnolo e catalano) in contesti non formali, rivolte agli immigrati adulti.

6.1. Prima esperienza pratica: corso di alfabetizzazione presso l'Associazione africana di Lleida e provincia[12]

Con l'arrivo di immigrati da altri paesi, sorgono nuove situazioni educative non formali che vengono assunte, almeno inizialmente, da gruppi di iniziativa sociale. L'obiettivo di queste iniziative è quello di poter offrire una formazione

[11] Propria traduzione.

[12] Per approfondire questa esperienza, consultare: Bernad, Iglesias, Jové e Torrelles (2005).

più adeguata e accettata dai nuovi cittadini, contribuendo alla loro integrazione sociale e lavorativa e fornendo loro una migliore qualità di vita (Llevot e López, 2018, 2016), utilizzando metodologie e materiali specifici.

Per quanto riguarda le iniziative degli stessi gruppi di immigrati, appaiono associazioni che si creano ed evolvono man mano che i primi immigrati si stabiliscono nel nuovo paese e incoraggiano i loro compatrioti e parenti ad incontrarli (su questo tema si raccomanda di consultare la monografia diretta da Garreta nella Rivista Internazionale di Sociologia 2013, volume 71 in Spagna, e anche: Llevot e Garreta, 2015; Llevot e López, 2018, 2016; Garreta e Llevot, 2013, 2015).

L'Associazione Africana di Lleida e provincia è stata fondata nel 1996 e contava circa 200 membri nell'anno 2000, anno in cui inizia l'esperienza che spiegheremo qui di seguito. I membri chiesero che le lezioni di spagnolo fossero tenute presso la sede dell'associazione, poiché non riuscivano a trovare corsi di lingua spagnola nella località che soddisfacessero i loro bisogni, visto che la maggior parte si trovava in una situazione irregolare e quindi precaria dal punto di vista sociale e lavorativo. Precisamente, chiesero esplicitamente l'insegnamento della lingua spagnola perché la sua padronanza poteva aprire opportunità di lavoro nel resto dello stato spagnolo.

Il presidente dell'epoca contattò la professoressa Núria Llevot dell'Università di Lleida, con la quale aveva collaborato in altre occasioni, per organizzare il corso. E così, con la collaborazione degli studenti del Diploma in Educazione Sociale, che vennero come volontari part-time in modo totalmente altruista, l'esperienza si mise in moto. Inoltre, venne organizzato un corso di lingua spagnola per studenti con diversi livelli di istruzione e conoscenza della lingua. Come si può vedere dal profilo dell'associazione (associazione africana), gli alunni immigrati di tutte le età, membri e non membri, la maggior parte dei quali giovani (sotto i 30 anni) e uomini, provengono da paesi africani e con diversi livelli di istruzione. Alcuni studenti hanno completato gli studi universitari nel proprio paese, altri hanno completato gli studi medi o elementari, altri non hanno frequentato la scuola e sono analfabeti.

Con un numero sufficiente di volontari, piccoli gruppi di alunni vengono organizzati in base al livello di conoscenza delle lingue romanze e al livello di scolarizzazione (alcuni sono stati educati in lingue europee come il francese, altri in arabo o in lingua materna ed altri non hanno frequentato la scuola). Alcune attività vengono svolte all'interno dello stesso gruppo assegnato e altre in gruppi interni ed eterogenei.

Attraverso questi corsi di lingua, oltre a facilitare l'apprendimento dello spagnolo (e successivamente del catalano), si crea un clima interculturale di conoscenza reciproca e di aiuto, che favorisce l'inclusione degli immigrati nella nuova società di accoglienza.

Garreta e Llevot (2015) sottolineano che le associazioni di immigrati, e anche altre organizzazioni, oltre ad offrire formazione, svolgono funzioni quali l'accoglienza e l'orientamento che, pur non corrispondendo direttamente a

loro, sono utili per gli immigrati appena arrivati a destinazione. Queste azioni facilitano l'accoglienza degli immigrati attraverso l'informazione, il sostegno, l'incoraggiamento, ecc. Senza dimenticare il ruolo svolto dall'insegnamento delle lingue del paese ospitante, che può essere un buon modo per promuovere il dialogo interculturale (Llevot, 2014).

> L'insegnamento della lingua comporta l'insegnamento della cultura del paese. Il processo di apprendimento stesso comporta un processo di interiorizzazione, di comprensione dell'ambiente e di socializzazione. Attraverso questo processo, si creano meccanismi e strategie di integrazione in aspetti "conflittivi. (Formariz e Casanoves, 2000: 37)[13].

Questi corsi di lingua si basano su una concezione funzionale della lingua basata sulle esigenze degli studenti, seguendo Paulo Freire. La priorità è data all'acquisizione delle competenze linguistiche e delle abilità linguistiche necessarie nelle situazioni quotidiane.

Come materiale di base, soprattutto nelle classi di alfabetizzazione, viene utilizzato il modello di programmazione di corsi di lingua orale per immigrati non alfabetizzati (Miquel, 1998). Anche altri materiali sono adattati (libri di testo in lingua spagnola per adulti, libri scolastici, libri di lettura, ecc.) e produciamo anche il nostro materiale da libri, riviste, giornali, ecc.

Concluderemo la descrizione di questa esperienza con una valutazione generale. Sia gli insegnanti volontari che gli studenti hanno sempre mostrato la loro soddisfazione. Gli studenti universitari hanno sottolineato l'opportunità di apprendimento e di arricchimento personale che questa esperienza ha dato loro ed il cambiamento di prospettiva e percezione degli immigrati. E gli studenti del corso hanno indicato la buona disposizione degli insegnanti, l'apprendimento della lingua e l'acquisizione di abilità comunicative e personali al di là delle semplici conoscenze linguistiche, abilità e abilità che li hanno aiutati a trovare un lavoro stabile, per facilitare la convivenza nella società d'accoglienza. Poiché non era un corso ufficiale (il corso non è stato convalidato dall'Amministrazione), non è stato ottenuto alcun titolo ufficiale, ma l'attestato di frequenza che è stato ottenuto con la regolare presenza alle lezioni, serviva anche ad alcune persone per dimostrare il proprio soggiorno nella località e quindi essere in grado di chiedere il 'documento di radici' (il documento che serve per dimostrare di aver vissuto in una località e che permette di essere messo in regola).

Ma i corsi non erano esenti da alcune difficoltà, ad esempio, la frequenza irregolare degli studenti, l'arrivo intermittente degli studenti durante tutto l'anno (si era deciso che i nuovi studenti sarebbero stati accettati in qualsiasi momento dell'anno), la mancanza di risorse (nonostante il fatto che la coordinatrice del corso, la professoressa Núria LLevot, avesse ottenuto alcuni piccoli sussidi e aiuti per lo svolgimento dei corsi, la mancanza di risorse - economiche,

[13] Propria traduzione.

materiali e spazi adeguati - rendeva difficile continuare le lezioni). Un'altra difficoltà derivava dalla situazione dei volontari per la sua doppia condizione di volontari e studenti; specialmente in certi periodi come quello degli esami, non potevano impegnarsi nell'insegnamento quotidiano delle lezioni (anche se il corso era organizzato, per facilitare la frequenza degli studenti, tutti i giorni della settimana dalle 20 alle 22. Pochissimi volontari potevano frequentare ogni giorno e talvolta sorgevano altri impegni che impedivano loro di venire all'associazione). Questa difficoltà è stata in gran parte risolta grazie alla preparazione di un'agenda comune (sotto forma di taccuino da campo), in cui, al termine delle sessioni, seguendo un programma stabilito dal gruppo di insegnanti, gli insegnanti controllavano la presenza degli studenti e spiegavano le attività svolte, i risultati, le difficoltà, i conflitti e gli eventi imprevisti che si erano verificati, ecc.

6.2 Seconda esperienza pratica: classi di catalano per madri immigrate nelle scuole

In una società diversificata ed in evoluzione, la scuola deve affrontare molteplici sfide, compresa la risposta ai bisogni degli studenti e delle loro famiglie. Una di queste sfide è lavorare sulla diversità culturale che caratterizza molti centri. Come si può vedere nel grafico 7 di cui sopra, la percentuale di studenti di origine straniera è cresciuta in modo esponenziale nei nostri centri, con studenti provenienti da diversi paesi, ma in maggioranza marocchini e rumeni. Molte di queste famiglie non conoscono il catalano e/o lo spagnolo, la lingua veicolare della scuola catalana, il che significa che le difficoltà linguistiche delle famiglie costituiscono una delle principali barriere nel rapporto famiglia-scuola. A questo ostacolo si aggiungono le difficoltà derivanti da condizioni di vita precarie, bassi livelli socio-educativi, scarsa conoscenza del sistema educativo spagnolo, ecc. Tra l'altro, come indicano i risultati del progetto Recercaixa "Diversità culturale e pari opportunità a scuola", le scuole hanno intrapreso diverse azioni di formazione in ambito informale (incontri collettivi e tutoriali, forum, feste interculturali e altre celebrazioni) e non formale (corsi di lingua, laboratori, scuole dei genitori, ecc.) al fine di superare queste barriere, migliorare le competenze positive dei genitori e favorire l'inclusione sociale di queste famiglie. Per gli scopi di questo capitolo, ci concentreremo sulle classi di catalano per madri e padri.

Nel corso del progetto Recercaixa, è stata realizzata una ricerca etnografica (osservazioni e interviste con insegnanti e famiglie) in 10 scuole molto complesse[14] della Catalogna. Ed in tutti i centri studiati, si tengono lezioni di catalano per madri e padri durante l'orario scolastico, anche se la frequenza delle

[14] L'Amministrazione Educativa Catalana divide le scuole in base al loro grado di complessità (basso, medio, alto e massimo) e uno degli indicatori è il contesto e la percentuale di studenti di origine immigrata che arrivano al centro. I centri di alta e massima complessità sono dotati di maggiori risorse umane ed economiche.

donne viene favorita. Nelle scuole catalane, la lingua veicolare dell'apprendimento è il catalano (come sottolineano alcuni degli intervistati, "è la lingua della scuola") e una delle richieste fatte alle famiglie è il monitoraggio scolastico dei loro figli, che include, tra gli altri compiti, la supervisione dei compiti a casa (compiti di rinforzo scolastico che gli studenti devono fare a casa) e che tende a ricadere principalmente sulle donne (Bernad, 2016). Ricordiamoci che l'instaurazione di un buon rapporto famiglia-scuola è uno dei principali fattori che influenzano il successo scolastico dei bambini (Bernad, Llevot, 2016; Llevot, Bernad, 2015, 2016; Sanuy, Llevot, Bernad, 2017). D'altro canto, la conoscenza della lingua catalana favorisce anche l'inclusione nella società ospitante e consente una maggiore autonomia, maggiori opportunità di lavoro e relazioni sociali. Ma soprattutto tra le donne immigrate c'è una maggiore mancanza di conoscenza della lingua. Per tutte queste ragioni, e come abbiamo appena accennato, nella maggior parte delle scuole che frequentano studenti di origine straniera, vengono offerte lezioni di catalano durante l'orario scolastico per incoraggiare le madri a frequentarle mentre i loro figli sono in classe. Troviamo una diversità di proposte, adattate al contesto di ogni centro, anche se come punto comune, in tutte viene data priorità all'acquisizione funzionale della competenza comunicativa.

Alcune scuole offrono corsi in accordo con il Consorzio per la Normalizzazione Linguistica; cioè, gli insegnanti appartengono al Consorzio e i corsi sono suddivisi in diversi livelli secondo il Quadro Europeo delle Lingue. Al termine del corso è possibile sostenere il test ufficiale (composto da una parte orale e una parte scritta) per dimostrare il livello acquisito. In altri, invece, le lezioni sono svolte con l'aiuto di volontari, generalmente insegnanti in pensione o madri del luogo. Questi corsi sono più informali e soprattutto la comunicazione orale e scritta viene lavorata in situazioni quotidiane, ad esempio, su una circolare inviata dalla scuola alle famiglie. E infine, in altre scuole, i corsi si svolgono con il supporto di qualche ente esterno come, ad esempio, una fondazione. Queste istituzioni forniscono il necessario supporto logistico e organizzativo in collaborazione con la scuola; a volte il personale docente è proprio, in altri casi si cercano volontari tra il personale docente e le famiglie della scuola.

Sottolineiamo che in tutte queste iniziative, sia le scuole che gli studenti mostrano la loro soddisfazione. Oltre a facilitare la padronanza della lingua del paese ospitante ed incoraggiare l'acquisizione di strumenti di comunicazione di base, promuove una migliore conoscenza del sistema educativo e della scuola e la comprensione tra le parti e questo è uno degli obiettivi latenti espressi dai team di gestione. Che sia concepita come attività per le famiglie o come un progetto più ampio che tiene conto delle esigenze espresse dalle famiglie e dalle scuole, l'importanza di conoscere la lingua e la cultura del paese ospitante è evidenziata come fattore di integrazione e coesione sociale. L'insegnamento del catalano è allo stesso tempo una "scusa" per avvicinare le famiglie al centro e renderle consapevoli del lavoro svolto e coinvolgerle nelle attività

scolastiche; ad esempio, in una delle scuole visitate, in occasione della Giornata Internazionale delle lingue materne, le madri che partecipano alle classi catalane hanno spiegato a tutti i bambini della scuola la storia di Pollicino in catalano e nella loro lingua materna. Ma non dimentichiamo che il beneficio di queste azioni non è a senso unico; gli insegnanti, i volontari, la scuola, imparano anche da queste madri, per conoscere meglio queste famiglie, i loro bisogni, i loro desideri e le loro preoccupazioni, così come le culture dei paesi di origine (Llevot, Garreta, Molet, Bernad, 2017).

Secondo Aleandri (2011, 2012) e Bernad e Llevot (2016, 2018), nella prospettiva dell'apprendimento permanente, i piani di formazione degli insegnanti (formazione iniziale e permanente) dovrebbero includere il lavoro con le famiglie e la diversità culturale e religiosa presente nelle nostre società postmoderne. Concludiamo con l'idea di una scuola immersa in una società plurale e complessa, che oltre a sviluppare le sue funzioni in ambito formale, istituzione educativa classica per eccellenza, ne intraprende di nuove con la realizzazione di iniziative di educazione non formale per adulti.

Riferimenti Bibliografici

Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando Editore.

Aleandri, G. (2012). Teachers, educators and trainers' education and training in lifelong and lifewide perspective (ppp. 13-42). In G. Aleandri, C. Giaconi, (Eds.), *Lifelong learning for inclusion. Research prospects between local and global*. Roma: Armando Editore.

Bernad, O. (2016). School and immigrant origin famílies. In J. Garreta, (Dir.), *Immigration into Spain: Evolution and Socio-Educational Challenges* (chapter 7). Bern: Peter Lang.

Bernad, O., Llevot, N. (2018). La escuela y las familias de origen minoritario: retos a abordar en las escuelas y en las facultades de educación (cap. 3). In: A. García Manso (coord.), *Aportaciones de vanguardia en la investigación actual*. Madrid: Tecnos.

Bernad, O., Llevot, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, *32*(7), nº extra, 959-976.

Bernad, O., Iglesias, M., Jove, M., Torrelles, A. (2005). Una experiencia de educación en adultos inmigrantes en Lérida: Un reto para la integración (pp. 470-475). In *Un reto para la integración*. Colección: IV Inmigración, interculturalidad y convivencia. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente.* Comunicación de la Comisión. Disponible en: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF.

Comisión de las Comunidades Europeas. (2002). *Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa*. Comunicación de la Comisión. Disponible en: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0629:FIN:ES:PDF .

Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura. (2002). *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010*. Disponible en: http://www.educaragon.org/files/educacion_y_formacion_2010.pdf.

Domingo, J. (2016). Immigration and territory in early 21st-century Spain: disparities within the unity?. In J. Garreta (coord.), *Immigration into Spain: evolution and socio-educational challenges* (pp. 17-36). Bern: Peter Lang.

Domingo, J., Bernad, O. (2017). Revista Internacional de Estudios Migratorios, ISSN: 2173-1950, 2017, Vol. 7(1), Número especial, pp. 9-45.

Domingo, J., Bernad, O. (2019). Inmigración, territorio y escuela: un triángulo no equilátero. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology* (en prensa).

Formariz, A., Casanovas, M. (2001). Educació de persnoes adultes i immigració extracomunitària. Barcelona: fundació Bofill. Col·lecció Finestra Oberta: 16.

Formariz, A., Casanovas, M., Balaguer, C. (2003). Educació de persones adultes per a la convivència i la cooperació en una societat multicultural. Barcelona: Fundació Bofill. Col·lecció Finestra Oberta, 28.
Garreta, J. (2003). El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. Madrid: CIDE.
Garreta, J., Llevot, N. (2013). Las asociaciones de inmigrantes africanos. Organización, proyección y actuaciones. *Revista internacional de sociología*, 71 (1), Nº. Extra, 15-38.
Garreta, J., Llevot, N. (2015). El asociacionismo africano en España: una realidad incipiente. *Studi Emigrazione*, 141-157.
Generalitat de Catalunya (2019). *Educación de adultos. Guía informativa*. Recurso electrónico disponible en: http://www.gencat.cat/ensenyament/eac/pdf/APA_ES.pdf.
Lapresta, C., Garreta, J., Llevot, N. (2007). Inmigración y educación de adultos en la provincia de Lleida: alumnado, centros y docentes. In *La escuela del siglo XXI* [Recurso electrónico], 110.
Llevot, N., Garreta, J., Lapresta, C. (2007). *Immigració i educación d`adults. Dinàmiques d'integració i d'exclusió*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
Llevot, N. (2014). Educación de adultos: un estudio sobre inmigración en las comarcas de Lleida. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*. 3 (79-80), 15-24.
Llevot, N., Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 8 (1), 57-70.
Llevot, N., Garreta, J. (2015). Le associacioni d'immigranti africani e la mediazione interculturale. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*. 62 (362), 771-791.
Llevot, N., López, M.P. (2016). Un estudio sobre las asociaciones africanas en Cataluña: acciones y líneas de futuro. *Ehquidad*, 6, 37-70.
Llevot, N., Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre la escuela y la familia. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 99-110.
Llevot, N., Garreta, J., Bernard O., Molet, C. (2017). Análisis de la diversidad religiosa en el sistema educativo catalán (España). *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 64 (368), 2017, 323-342.
Llevot, N., López, M.P. (2018). Asociaciones africanas en Cataluña: fortalezas y debilidades. *Vivat Academia*, 141, 56-68
Miquel, L. (1998). Modelo de programación de cursos de lengua oral para immigradas no alfabetizadas. Girona: GRAMC.
Ministerio de Educación y Formación profesional (2019). *Manual de Procedimiento: Instrumentos de Apoyo Comunes*. Disponible en: https://incual.mecd.es/acreditacion-cualificaciones.
Miraflores, E. (2004). Entrevista con Shigeru Aoyagi (Jefe de la sección de Alfabetización y Educación no formal de la UNESCO), Educación y futuro Disponible en : https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044666.pdf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1997). *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*. V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Hamburgo, 14-18 de julio de 1997. Disponible en: https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/quinta-conferencia-internacional-educacion-adultos-hamburgo-alemania-14.

Romans, M., Viladot, G. (1998). La educación de personas adultas. Cómo optimizar la práctica diaria. Barcelona: Paidós.

Sanuy, J., Bernad, O., Llevot, N. (2017). El Programa Escuela Nueva 21 en Cataluña (España): Prácticas de Éxito para Combatir el Abandono Escolar Prematuro. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 6 (2).

Sarramona, J., Vázquez G., Colom A. J. (1988). *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel Educación.

Servicio de Ocupación de Cataluña. (2019). *Cursos*. Disponible en: https://www.oficinadetreball.gencat.cat/socfuncions/CercadorCursosSimple.do?idiomaNavegacio=ca.

Trilla, J. (1988). Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educar*, 13, 17-41.

Trilla, J. *et al.* (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.

Paolo Di Rienzo

Lifelong learning e sviluppo sostenibile. Il ruolo del riconoscimento e della validazione delle competenze strategiche acquisite nei contesti di apprendimento non formali e informali

Il contributo affronta il tema relativo al ruolo propulsivo della formazione rispetto alla necessità di favorire uno sviluppo sostenibile, come dichiarato nell'Agenda 2030, adottata dalle Nazioni Unite. In particolare si intendono presentare, in parte, i risultati di una ricerca-formazione relativa, tra le altre, all'attività di formazione condotta nell'ambito del Forum Nazionale del Terzo Settore (FNTS) e dei Centri di servizio del Volontariato (CSVnet) sulla validazione delle competenze strategiche. Viene posta l'attenzione sulle attività che, oltre alla ricostruzione, su una base di rilevazione statistica e di analisi qualitativa, del quadro complessivo delle competenze strategiche, hanno sviluppato la formazione sulle procedure di riconoscimento e di validazione delle stesse. I risultati confermano che i contesti non formali e informali di apprendimento risultano significativi per la formazione delle competenze e che la fase di accompagnamento nelle procedure di validazione rappresenta una questione cruciale, insieme alla predisposizione dei servizi organizzativi ad hoc. Le competenze strategiche costituiscono risorse cruciali per lo svolgimento delle attività legate ai diversi profili professionali e in una prospettiva di apprendimento permanente.

1. Un approccio ecologico e sostenibile alla formazione

Il contributo che viene presentato si inserisce tra gli studi che, nell'ambito di una concezione sostenibile ed ecologica del valore della formazione, puntano ad analizzare il riconoscimento del valore dell'esperienza, come risorsa per l'apprendimento, in particolare per gli adulti, attraverso la riscoperta, da parte dei soggetti in formazione, di conoscenze e competenze, spesso tacite (Di Rienzo, 2016).

Tra le letture sulla modernità, quelle che in particolare hanno focalizzato l'attenzione sul ruolo della formazione, della conoscenza e dell'apprendimento nella dimensione del lifelong learning, hanno sovente adottato in modo esclusivo un punto di vista economico-funzionale anche per descriverne i possibili sviluppi. Un diverso e in parte nuovo paradigma, che costituisce la cornice entro cui si muovono le riflessioni che seguiranno, è sostanzialmente definito dall'adozione del punto di vista che considera, nelle società complesse aperte ai processi democratici, l'apprendimento e la formazione permanente come chiave per il cambiamento, individuale e collettivo in un'ottica ecologica e so-

stenibile, che si esprime peculiarmente nell'espansione reciproca delle possibilità e delle libertà degli esseri umani, a partire dal valore della capacitazione come condizione effettiva di esercizio della cittadinanza per lo sviluppo personale, sociale e la crescita economica (Alberici, 2008; Morgan-Klein, Osborne, 2007; Sen, 2001). Un paradigma caratterizzato dunque dalla dimensione culturale e centrato sul soggetto inteso come soggetto epistemico e sulle sue potenzialità generative.

Nella visione di tipo sistemico, ecologico e cibernetico, come elaborata per esempio nella concezione sui sistemi viventi di Gregory Bateson, i processi di apprendimento non appartengono ad un'unica categoria tipologica, ma operano su più livelli (Bateson, 2001). Tale visione riconosce la valenza ecologica dell'apprendimento e della formazione nella ricorsività dell'apprendimento e in particolare nel concetto di apprendere ad apprendere, inteso come apprendimento di secondo ordine che riguarda la disposizione dell'uomo di agire nei e sui contesti di relazione.

Come evidenziato da Peter Jarvis (1995), studioso tra i più noti sull'argomento, il tema della formazione in un'ottica di lifelong learning è stato oggetto di analisi a vari livelli, ha navigato lungo la dimensione del tempo e in diverse stagioni culturali. Un'interessante area di studio, sviluppatasi in particolare nel contesto anglosassone e nordamericano, ha condotto alla definizione di programmi di ricerca scientifica, alla costruzione di modelli teorici, all'elaborazione di paradigmi interpretativi, con una flessione operativa e pratica rispetto ai sistemi e ai contesti d'azione. Su un piano di riferimento che attiene anche ai cambiamenti di tipo strutturale nell'architettura dei sistemi formativi, sono state individuate tra le strategie d'intervento a livello organizzativo in grado di modificare i sistemi nella direzione dell'apprendimento per il corso della vita, quelle caratterizzate dalla flessibilità dell'offerta e dall'assenza di barriere d'accesso (Jarvis, 2004). Tali strategie possono basarsi in particolare sulla funzione svolta dale pratiche di riconoscimento e validazione delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali di apprendimento, intese come strategie di valorizzazione dell'esperienza anche in funzione dell'individualizzazione dei processi formativi.

2. Una ricerca-intervento sul riconoscimento e la validazione dell'apprendimento esperienziale

Nel solco della direzione sopra sviluppata, assume dunque una dimensione significativa il valore generativo dell'esperienza. Nella formazione orientata al lifelong learning, la possibilità di raccordare e di dare valore all'insieme complesso delle esperienze di apprendimento che annoverano dimensioni formali, non formali e informali, rappresenta la condizione necessaria per il riconoscimento del ruolo formativo e costitutivo dell'apprendimento continuo come esperienza vitale. Vanno in questa direzione le pratiche e i programmi di ricerca

sul tema del riconoscimento e della validazione dell'apprendimento esperienziale. Quest'ultime sono solitamente acquisite nei diversi contesti di vita e di lavoro. Il tema trova, in effetti, i suoi presupposti nelle strategie di cambiamento proposte sul modello del lifelong learning, nell'accezione condivisa dall'Unione europea. Questo approccio sottolinea, con forza, l'importanza della valorizzazione e della certificazione delle competenze, ovunque acquisite, soprattutto nei contesti di apprendimento non formali e informali (Di Rienzo, 2012).

All'interno del concetto di lifelong learning, l'apprendimento diventa un vettore ispiratore imprescindibile per la costruzione di una democrazia diffusa e sostenibile. Allo stesso modo, la formazione e la procedura di individuazione e messa in trasparenza delle competenze costituiscono leve fondamentali e strategiche per i principi democratici (Di Rienzo, 2018).

In questo senso il progetto di ricerca, di cui si vuole dare conto benchè in forma sintetica e con particolare riferimento alla fase che è stata caraterizzata dall'intervento formativo, ha avuto come oggetto specifico lo studio delle competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti di FNTS e di CSVnet, maturate nei molteplici contesti di apprendimento e le metodologie formative per promuovere la costituzione di servizi di riconoscimento e convalida delle competenze medesime.[1]

I temi trattati dalla ricerca sono al cuore dell'Agenda 2030, adottata dalle Nazioni Unite il 25 settembre 2015. Questa rappresenta un documento di sostanziale importanza volta a identificare diciassette obiettivi, che quasi tutti gli Stati del mondo si impegnano a raggiungere entro il 2030. Il principio della certificazione delle competenze, che si pone come diritto al riconoscimento delle competenze comunque e ovunque acquisite, è inteso come fattore di potenziamento e crescita individuale. Questo si presenta, senza dubbio, come misura che può incidere sul funzionamento più equo e sostenibile dei diversi sistemi culturale, formativo, sociale, professionale ed economico. Proprio per questa molteplicità di aspetti, il riconoscimento delle competenze ha una natura trasversale rispetto ai diciassette obiettivi dell'Agenda ed è al tempo stesso strutturalmente collegato all'obiettivo quattro: *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*.

[1] Il progetto di ricerca a cui si fa riferimento, dal titolo: Analisi e individuazione delle competenze per l'innovazione dei processi formativi dei dirigenti e quadri del Terzo Settore, che ha visto la partecipazione dell'Università Roma Tre, FNTS e CSVnet, ha previsto i seguenti obiettivi:

1. Costruire su una base quali-quantitativa il profilo/repertorio delle competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti del FNTS.
2. Sviluppare procedure e strumenti per il riconoscimento e la validazione delle competenze strategiche.
3. Definire metodi e procedure basati sulle competenze per innovare i servizi offerti dal FNTS nell'ambito dei percorsi formativi e del riconoscimento e validazione delle competenze.

Nel presente contributo, per ragioni relative all'economia del discorso, si farà riferimento alle attività formative incluse nel terzo obiettivo.

Arricchimento e potenziamento personale, accessibilità alla formazione, miglioramento del profilo culturale e delle competenze della popolazione adulta e occupabilità sono gli obiettivi strategici che un sistema compiuto di certificazione delle competenze deve raggiungere. Il sistema di certificazione delle competenze è ormai diventato uno strumento di importanza cruciale negli orientamenti politici espressi sia a livello europeo che nazionale. Tale assunto trova conferma nelle principali disposizioni normative che le istituzioni europee e italiane hanno adottato per fronteggiare le principali sfide che si pongono su un piano sociale, culturale, del lavoro, dell'istruzione e della formazione.

L'esigenza di riconoscere e validare l'apprendimento non formale ed informale è stata riconosciuta come parte integrante della strategia europea di Lisbona del 2000 ed è stata nuovamente ribadita, con forza, con la strategia definita dal documento Europa 2020. A partire dal 2005, si è aperta una nuova fase dei lavori europei sul tema del riconoscimento e della convalida degli apprendimenti non formali ed informali con la costruzione di un Sistema di Trasferimento di Crediti per l'Istruzione e la Formazione professionale: ECVET - *European Credit system for Vocational Education and Training*. Questo nuovo sistema consente il trasferimento di risultati da un contesto di apprendimento ad un altro o tra sistemi diversi di istruzione e formazione. Esso si inserisce nel quadro degli strumenti inclusi nella strategia *European Qualification Framework* - EQF, che permette di mettere in relazione e posizionare i diversi titoli rilasciati nei Paesi membri, al fine di aiutare la comparabilità tra i singoli sistemi nazionali di riferimento.

Per ciò che concerne i temi della certificazione delle competenze, è possibile identificare, come passaggi salienti, i seguenti documenti adottati dall'Unione europea:

– Principi comuni europei per l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale (2004).
– Raccomandazione del Consiglio in tema di convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012).
– Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale (2009, 2010, 2016)[2].

Università e Forum Nazionale del Terzo Settore sono, con le proprie specifiche competenze e con le rispettive responsabilità, quei soggetti identificati,

[2] CEDEFOP, (2009). European guidelines for validating non formal and informal learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
CEDEFOP, (2010), 2010 update of the European Inventory on the validation of non-formal and informal learning. Final Report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
CEDEFOP, (2016). European guidelines for validating non formal and informal
Learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

sul piano istituzionale e legislativo, per collaborare e concorrere alla realizzazione del sistema italiano di certificazione delle competenze[3].

Tale asserzione, del resto, discende dalle disposizioni presenti nel quadro normativo italiano che si è andato costituendo negli ultimi anni. Questi sono i documenti principali che compongono il quadro sopracitato:

- Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita (L.92, 2012);
- Politiche per l'apprendimento permanente e indirizzi per le reti territoriali (Intesa Conferenza unificata, 2012);
- Primo Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al Quadro europeo EQF (2012);
- Repertorio nazionale delle qualifiche (Decreto, 2013);
- Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92 (DLGS 13 gennaio 2013, n.13);
- Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali (Intesa Conferenza unificata, 2014);
- Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 (DM 30 giugno 2015).

Università e Forum Nazionale del Terzo Settore rappresentano, come recitano le più importanti disposizioni normative in materia, gli attori chiave per la realizzazione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, in particolare nell'ottica dell'erogazione dei servizi di certificazione delle competenze. Il tema, ponendo al centro l'apprendimento, la formazione e le procedure di individuazione e messa in trasparenza delle competenze, risulta di grande interesse soprattuto nella dimensione che vede università e Terzo Settore, elementi chiave, per uno sviluppo sostenibile e inclusivo dell'individuo, sia sul piano sociale che in quello civile.

Sia l'università che il Forum Nazionale del Terzo Settore siedono al Tavolo tecnico istituito presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per dare concretezza ai dispositivi normativi e in particolare alla costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, che sono chiamate a gestire le procedure di validazione e certificazione delle competenze.

Dal complessivo combinato disposto che scaturisce dal quadro sopra descritto, emerge un ruolo cruciale per l'università e per il FNTS nell'attuazione,

[3] Sul ruolo che svolge l'università e la formazione supeirore in generale si veda, tra gli altri, Carlot, C., Filloque, J. M., Osborne, M., & Welsh, P. (2015).

compiuta e di qualità, di un sistema italiano di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze. Tutti e due i soggetti intendono la società e le organizzazioni come comunità capaci di percepire, comprendere e generare l'innovazione, ponendo al centro il valore delle diverse espressioni culturali e dell'universalità dei diritti umani. Quindi possiamo definirle comunità di apprendimento che nella loro espressione culturale, sociale, economica, politica e territoriale, mobilitano efficacemente tutti i soggetti che concorrono alla realizzazione di un sistema di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze.

3. Il percorso formativo

In quella che da più parti è stata definita come *age of learning* (Jarvis, 2001), si assiste al paradosso che, su scala mondiale, alla progressiva acquisizione dei saperi corrisponde il progressivo aumento delle disuguaglianze relative all'accesso alla formazione. Questo avviene sia sul piano culturale e delle competenze sia sul piano dell'occupazione e dell'occupabilità della popolazione adulta. Questo ragionamento porta ad interrogarsi sul valore e sulla funzione strategica svolta da competenze di natura complessa e sul loro processo di sviluppo. Esse si richiamano alla capacità di riflessione, alla dimensione pro-attiva del pensiero e al pensiero critico e non si concentrano invece su abilità strumentali e tecniche, le quali, seppur importanti, sono spesso intese nei termini di un'alfabetizzazione legata alle logiche di mercato della società[4].

In questa prospettiva, trova evidenza sostanziale, la categoria concettuale di competenza strategica nel quadro del lifelong learning (Ryken, 2007). Essa va infatti intesa come la capacità di mobilitare in modo significativo un ampio spettro di modelli di conoscenza e di azione (Alberici, 2008). Tale concezione pone l'accento sul carattere riflessivo dell'azione umana, sulla capacità dei soggetti di strutturare comportamenti culturali in una dimensione globale di vita,

[4] La letteratura sul costrutto di competenza è vasta. Per un approfondimento generale del tema si rimanda a Alessandrini, G., & De Natale M. L. (a cura di) (2015). Il dibattito sulle competenze: quale prospettiva pedagogica? Lecce: Pensa Multimedia; Aubret, J., Gilbert, P., Pigeyre F. (1993), Savoir et pouvoir: les compétences en question, Paris: PUF; Bresciani, P.G. (2012). Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione. Milano: FrancoAngeli; Le Boterf, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Éditions d'organisation; Le Boterf, G. (1998). L'ingenierie des competences. Paris: Editions d'organisation; Le Boterf, G. (2008). Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande. Napoli: Guida Editori; Le Boterf, G. (2010). Repenser le compétence. Paris: Editions d'organisation; Viteriti A. (2018). Di cosa parliamo quando parliamo di competenze? In L. Benadusi, S. Molina (a cura di), Le competenze. Una mappa per orientarsi. Bologna: Il Mulino.
Per inquadrare il contesto del Terzo Settore rispetto al tema delle competenze si veda, tra gli altri, Michelini, M., Musella, M., Ragozini, G., Scalisi, P. (2017). Professioni emergenti, competenze trasversali. Interconnessioni tra volontariato e mercato de l lavoro. In R. Guidi, K. Fonović, T. Cappadozzi (a cura). Volontari e attività volontarie in Italia. Antecedenti, impatti, esplorazioni. Bologna: il Mulino.

caratterizzata dalla potenzialità apprenditiva (Beck et al., 1999). Si sottolinea, di conseguenza, l'importanza di costruire una pluralità di vie per l'apprendimento come condizione per un'ampia diffusione delle capacità di sviluppare un pensiero riflessivo.

Davanti a queste considerazioni diviene fondamentale favorire forme di apprendimento in direzione dello sviluppo delle capacità (conoscenze, abilità, competenze) per dare un significato al proprio e all'altrui agire e al contesto in cui si vive (Bruner, 1990).

In questo senso si può dire che il paradigma dell'apprendimento lifelong non si esaurisce nella indicazione di un'idea limite o di un modello temporale della formazione. A partire dalla riflessione di Knowles (1989) secondo il quale la finalità dei sistemi formativi è di aiutare gli individui a diventare persone competenti**,** mettendo al livello più elevato di competenza la capacità di apprendimento continuo, autodiretto, che dura tutta la vita (imparare ad imparare). Il paradigma del lifelong learning comporta precise conseguenze sul terreno della teoria e delle strategie per la formazione e per la ricerca (Jarvis, 2004).

Collocarsi sul tale terreno significa rinviare a concetti fondativi, quali riflessività, centralità del soggetto, attribuzione di significato, ruolo dei contesti socio-culturali (Bruner, 1990). In particolare, le metodologie di ricerca sugli adulti convergono sempre più verso metodi qualitativi applicati allo sviluppo umano nella società complessa, sulla cui base ha assunto rilevanza l'approccio esperienziale (Dewey, 1949a, 1949b; Jarvis, 2004**)** e quello narrativo (Dominicé, 2000), in cui le biografie costituiscono risorse per lo sviluppo.

A partire dalla teoria di Kolb (1984), l'apprendimento, inteso come processo di cambiamento, attraverso cui assegnare significati alle esperienze, prefigura una modalità costruttiva con una partecipazione forte e responsabile dei soggetti. Questo è ancora più importante all'interno di contesti che si caratterizzano in grande parte per la natura sociale delle pratiche messe in atto. È su queste basi che la riflessione ha cominciato a centrare l'attenzione sul potenziale trasformativo delle pratiche autobiografiche e, più in generale, degli approcci biografici (Alheit et al. 1995). Tali approcci nascono dove c'è più bisogno di considerare il soggetto al centro del processo formativo. Allo stesso tempo possono esprimere, in particolare per gli adulti, un'esperienza non solo di acquisizione di nuove strategie di apprendimento ma anche una forma stessa di riprogettazione personale o di scoperta di motivazioni tacite. A questo proposito ricordiamo l'utilizzo di tali metodologie nei bilanci di competenza nelle pratiche di *empowerment e* di *lifelong guidance*.

In tale ambito, l'oggetto di questa ricerca, si presenta come una leva importante per promuovere un'espansione inclusiva dei processi di lifelong learning. La messa in trasparenza delle competenze al fine della validazione delle stesse è questione che interessa in primo luogo un area di studio, come è quella dell'educazione degli adulti, per quanto attiene alla definizione di metodologie e strumenti sulla base di criteri validati scientificamente. Allo stesso tempo la

messa in trasparenza delle competenze influenza le politiche di ampio respiro volte all'attuazione del diritto all'apprendimento permanente sia per l'inclusione formativa sia per innalzare i livelli complessivi di civiltà delle organizzazioni sociali (Di Rienzo, 2018).

Nel dibattito nazionale ed internazionale è crescente l'attenzione alle competenze acquisite non solo nei canali formali dell'educazione, ma anche nei luoghi di lavoro, nelle esperienze di volontariato e di servizio e in tutte le esperienze di vita. L'interesse per il tema presentato deriva, in primo luogo, dal rilievo che esso assume nell'ambito dei processi di trasformazione sociale e culturale, intesi secondo una chiave di lettura che, come detto in precedenza, si richiama all'apprendimento e alla formazione lungo il corso della vita. Tale rilievo è legato inoltre, per l'economia del discorso che attiene al presente contributo, a questioni squisitamente pedagogiche, che pongono al centro dell'attenzione, tra gli altri, i problemi dell'esclusione formativa, dell'ampliamento dell'accesso, della partecipazione attiva, della individualizzazione e flessibilità dei percorsi, della valorizzazione delle esperienze e dei metodi biografico-esperienziali (Loiodice, 2004).

Il riconoscimento e la validazione delle competenze, nell'ambito del progetto di ricerca che si sta descrivendo, trova collocazione scientifica in un campo di studio, se si vuole più generale e complesso, che riguarda peculiarmente l'area dell'educazione degli adulti, nelle sue forme più avanzate (Frabboni, Pinto Minerva, 2003). Al suo interno si discutono categorie epistemologiche, tra le quali il rapporto, in una dimensione dialettica teoria-prassi, processi di conoscenza e apprendimento. Tali categorie, rimandano inoltre ad un campo interdisciplinare di ricerca che ha permesso di dimostrare la rilevanza dei contesti sociali (Pontecorvo, 1995) delle pratiche culturali (Bruner, 1990) e professionali (Zucchermaglio, 1995), dei processi di partecipazione (Lave, Wenger, 2006), che concorrono a caratterizzare i processi di apprendimento.

L'esperienza, come carattere costitutivo dell'apprendimento e della formazione, ha una giustificazione scientifica, pedagogicamente fondata, che si richiama in modo evidente alle tesi deweyane, poste a fondamento dell'educazione e della più ampia possibilità di vita ispirata ai principi democratici (Dewey, 1949a; Dewey, 1949b).

Partendo dalla centralità che nei sistemi organizzativi orientati al lifelong learning rivestono la creazione di nuova conoscenza e la valorizzazione delle competenze delle persone - compresi i loro valori, emozioni, intuizioni e relazioni – la finalità dell'intervento formativo è stata quella di favorire processi di innovazione nelle diverse realtà organizzative del Forum Nazionale del Terzo Settore e dei CSV. Questo processo è stato portato avanti attraverso la definizione e la diffusione di procedure e dispositivi di individuazione e validazione delle competenze professionali e di vita, in generale degli apprendimenti acquisiti nei contesti di tipo non formale e informale, per supportare, quindi, i

processi di cambiamento in atto anche grazie all'impiego di adeguati metodi di intervento.

Nel progettare la formazione di coloro che potranno operare nell'ambito del riconoscimento e validazione delle competenze esperienziali, il punto di partenza è stato caratterizzato dalla consapevolezza di dover delineare un percorso formativo che non fosse solo una questione di tecniche, ma anche una scelta di visione rispetto alle persone, alle loro risorse, ai luoghi e contesti dove si genera apprendimento. Partendo dalla consapevolezza che per risultare reali, autentici, i processi di identificazione e validazione delle competenze esperienziali devono essere contraddistinti da una forte valenza formativa.

Era necessario, dunque, tenere a mente alcuni rischi che potessero far perdere di vista il senso e gli obiettivi della validazione e certificazione delle competenze.

Innanzitutto il rischio di riduzionismo a pure forme ingegneristiche della valutazione e validazione degli apprendimenti in cui vi è la possibilità che scompaia la dimensione del significato e della ricerca di senso. Strettamente connesso al primo vi è il rischio di adottare un concetto che intenda la competenza secondo un'esclusiva dimensione tecnica e funzionale finalizzata esclusivamente all'acquisizione di specifiche abilità professionali e non anche ad una dimensione proattiva e processuale della stessa (Alberici, 2008).

La reiterazione in contesti diversi di modelli d'azione standardizzati senza un'opportuna riflessione su cosa sia la competenza e su come sia possibile valutarla e renderla riconoscibile può produrre una banalizzazione del processo riducendolo a un percorso di natura amministrativa. Il risultato è dunque l'approdo all'utilizzo di metodi meccanizzati, poco onerosi in termini di tempo e risorse che finiscono con il penalizzare proprio il momento della ricostruzione e della rielaborazione riflessiva dell'esperienza individuale.

Alla luce di quanto detto, gli obiettivi formativi perseguiti sono stati:

– promuovere l'acquisizione e lo sviluppo di principi, di elementi teorici e di conoscenze per la gestione dei processi organizzativi e formativi basati sulle competenze;
– definire e sviluppare empiricamente metodi e strumenti per l'individuazione e la validazione delle competenze e degli apprendimenti acquisiti in particolare nei contesti non formali e informali.

A tal fine il percorso formativo è stato articolato in attività laboratoriali con la costituzione di tre laboratori:

1. Laboratorio Biografico[5]

[5] I principali obiettivi di apprendimento attesi sono principalmente due:
– Acquisizione di capacità di effettuare interviste di tipo biografico e di analizzare i testi prodotti.
– Sviluppo di consapevolezza dei risultati che si possono ottenere in generale col metodo biografico, sul piano conoscitivo e formativo.

2. Laboratorio Bilancio di competenze[6]
3. Laboratorio Progettazione e compilazione del E-Portfolio delle competenze[7]

Il filo conduttore principale che può essere rintracciato nei tre laboratori è rappresentato dall'analisi delle acquisizioni dall'esperienza, dalla possibilità di riconoscersi nella propria esperienza, di metterla in valore e oggettivare questo valore agli occhi dell'altro. A partire dai metodi biografici o autobiografici, dai metodi di descrizione e analisi dell'esperienza e delle pratiche di portafoglio delle competenze, infatti, la comune premessa è che l'esperienza, per dispiegarsi in tutta la sua ricchezza, ha bisogno di un lavoro di formalizzazione riflessiva che vada dall'esplicitazione delle storie di vita al riconoscimento dell'implicazione della persona in queste storie e alle trasformazioni indotte nel modo di conoscere, di agire e di essere (Serreri, 2007).

In sintesi gli obiettivi specifici perseguiti dai tre laboratori sono stati:

– comprendere gli elementi teorici di base del modello della formazione basata sulle competenze;
– conoscere le caratteristiche formali dei principali metodi e strumenti qualitativi di tipo biografico-narrativo;
– conoscere i metodi di accompagnamento e orientamento degli adulti;
– conoscere i metodi di analisi, riconoscimento e validazione delle competenze;

[6] In termini di learning outcomes il laboratorio ha perseguito i seguenti obiettivi:
– Conoscenza delle metodologie e degli strumenti per orientare e accompagnare le persone nei processi di transizione dell'età adulta.
– Conoscenza critica dei metodi e degli strumenti per ricostruire, identificare e analizzare gli apprendimenti pregressi relativi a contesti non formali e informali e le competenze esperienziali.
– Progettare attività di orientamento di tipo formativo e maturativo (adozione della logica delle competenze, approccio olistico, centralità del soggetto).
– Progettare, realizzare e selezionare dispositivi articolati per target finalizzati alla ricostruzione delle esperienze e messa in trasparenza, emersione degli apprendimenti e competenze esperienziali.
– Utilizzare gli strumenti, costruiti adottando la logica del Bilancio di competenze, nei processi di accompagnamento di soggetti adulti nelle diverse transizioni personali e lavorative.
– Favorire, promuovere processi di empowerment;

[7] In termini di learning outcomes, il laboratorio ha avuto le seguenti finalità:
– Conoscenza critica di strumenti e metodi d'identificazione e formalizzazione dei saperi esperienziali appropriati al target;
– Conoscenza delle caratteristiche dello strumento del (e)portfolio delle competenze: fasi di realizzazione e contenuti;
– Progettazione delle caratteristiche e adattamento del dispositivo a fronte dei diversi target;
– Essere in grado di applicare gli strumenti che compongono il (e)portfolio per l'esplicitazione e documentazione delle competenze;
– Essere in grado di supportare un beneficiario nella stesura completa di un (e)portfolio.

4. Conclusioni

La formazione, quale leva strategica per favorire l'innovazione dei processi nel FNTS e in CSVnet, si colloca nell'alveo delle più recenti indicazioni normative europee e nazionali in materia di lifelong e lifewide learning[8]. Queste hanno contribuito a far sì che il riconoscimento sociale e istituzionale degli apprendimenti esperienziali, di tutte le competenze diventasse, più che in passato, un diritto della persona a capitalizzare e spendere le proprie competenze indipendentemente da come sono state acquisite. Questa risulta essere un'opportunità per non dissipare, ma bensì per valorizzare, attraverso un loro riconoscimento, un patrimonio di saperi che appartengono alle persone, alle organizzazioni e ai territori.

Per ridurre il rischio che la retorica prevalga a scapito di cambiamenti sostanziali, dobbiamo partire dal riconoscere il ruolo chiave che lo sviluppo delle competenze riveste per realizzare una società non solo basata sulla conoscenza, ma orientata ad accrescere la coesione sociale, la partecipazione e la cittadinanza attiva, principi peraltro ribaditi dalla riforma del Terzo Settore[9]. Lo sviluppo di nuove competenze, nonché l'emersione e la messa in valore di quelle che, seppure preziose e trasferibili, spesso rimangono invisibili, costituiscono, infatti, un fattore cruciale per rispondere alle continue sollecitazioni derivanti da nuove questioni sociali e dall'evoluzione dei contesti organizzativi compresi quelli del Terzo Settore.

Parimenti dobbiamo riconoscere il ruolo che l'adozione del costrutto di competenza e di un approccio per competenze proietta sul modo di progettare e praticare la formazione. Un discorso che comincia dal ruolo stesso del formatore che dovrà sviluppare una funzione di accompagnamento, orientamento e supporto ai percorsi formativi, di facilitatore dell'apprendimento, non solo attraverso la necessaria trasmissione di saperi, ma nel senso di trasformare le esperienze degli individui, nei diversi contesti e tempi di vita e di lavoro, in acquisizioni e apprendimenti consapevoli, riflessivi e proattivi.

Assumere il costrutto di competenza e la logica che lo sottende permette di gestire l'integrazione tra soggetto e contesto, anche di quello esperienziale, esaltandone contemporaneamente e con pari forza i ruoli al fine di comprendere la logica di funzionamento dell'individuo in situazione. L'assunzione di questo strumento consente infatti di spiegare quali sono le dimensioni soggettive che

[8] Si rimanda a quanto già espresso nel seocndo paragrafo.

[9] "Al fine di sostenere l'autonoma iniziativa dei cittadini che concorrono, anche in forma associata, a perseguire il bene comune, ad elevare i livelli di cittadinanza attiva, di coesione e protezione sociale, favorendo la partecipazione, l'inclusione e il pieno sviluppo della persona, a valorizzare il potenziale di crescita e di occupazione lavorativa, in attuazione degli articoli 2, 3, 18 e 118, quarto comma, della Costituzione, il Governo è delegato ad adottare, entro dodici mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, uno o più decreti legislativi in materia di riforma del Terzo settore" (Art. 1, della Legge 6 giugno 2016, n. 106, Delega al Governo per la riforma del Terzo settore, dell'impresa sociale e per la disciplina del servizio civile universale).

vengono attivate nell'agire, non soltanto lavorativo, al fine di prevederne lo sviluppo, riconoscerne e certificarne l'esistenza.

Semplificando, quindi, il costrutto di competenza consente di mettere in una relazione dinamica e di comprendere il rapporto tra formazione su base esperienziale e riconoscimento sociale dei saperi degli individui. Il suddetto processo consente di far uscire la formazione dagli angusti recinti del mero addestramento, della finalizzazione al compito che penalizzano l'autonomia, la responsabilità e la crescita degli individui. Si può capire come tutti questi aspetti sostanzino la capacità della persona, del cittadino e del lavoratore di cambiare in contesti mutevoli, di adattarsi permanentemente al cambiamento, di apprendere ad apprendere, di sviluppare una maggiore fiducia in sé e di attivare la propria progettualità formativa o professionale. Se volessimo semplificare il concetto, potremmo riassumerlo nella capacità di sapersi servire di ciò che ha appreso.

La formazione così intesa diventa anche un potente strumento di *empowerment* a disposizione degli enti del Terzo Settore per rafforzare la consapevolezza delle proprie risorse umane e per rigenerare le motivazioni rispetto alla loro identità.

Riferimenti Bibliografici

Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.

Alessandrini, G., De Natale, M.L. (a cura di) (2015). *Il dibattito sulle competenze: quale prospettiva pedagogica?.* Lecce: Pensa Multimedia.

Alheit, P., Bron-Wojciechowsca, A., Brugger, E., Dominicé, P. (Eds.) (1995). *The biographical approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Bateson, G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. In G. Bateson, (a cura di), *Verso un'ecologia della mente,* Milano: Adelphi.

Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (1999). *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Asterios.

Bresciani, P.G. (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. London: Harvard University Press.

Carlot, C., Filloque, J-M., Osborne, M., Welsh, P. (2015). Introduction: The role of higher education in regional and community development and in the time of economic crisis. In C. Carlot, J-M. Filloque, M. Osborne, P. Welsh, (Eds.) (pp.1-18). The role of higher education in regional and community development and in the time of economic crisis. Leicester: NIACE.

Cedefop. (2009). *European guidelines for validating non formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cedefop. (2010), *2010 update of the European Inventory on the validation of non-formal and informal learning. Final Report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cedefop. (2016). *European guidelines for validating non formal and informal Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European-Communities.

Dewey, J. (1949a). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1949b). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*. Roma: Anicia.

Di Rienzo, P. (2016). Ecologia della narrazione. Spazi trasformativi per le biografie in formazione. *METIS*, VI, 1, pp. 1-6.

Di Rienzo, P. (2018). Competenze per una democrazia diffusa e sostenibile. Il riconoscimento e la validazione delle competenze strategiche nel Forum Nazionale del Terzo Settore. *Focus on Lifelong Lifewide learning*, 16, n.32, pp. 1-18.

Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives.* San Francisco: Jossey-Bass.

Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Laterza.

Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education*. London: Routledge.
Jarvis, P. (Ed.) (2001). *The age of learning*. London: Kogan Page.
Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: Routledge.
Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Knowles, M.S. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.
Lave, J., Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato*. Trento: Erickson.
Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.
Le Boterf, G. (1998). *L'ingenierie des competences*. Paris: Editions d'organisation.
Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida Editori.
Le Boterf, G. (2010). *Repenser le compétence*. Paris: Editions d'organisation.
Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
Ichelini, M., Musella, M., Ragozini, G., Scalisi, P. (2017). Professioni emergenti, competenze trasversali. Interconnessioni tra volontariato e mercato de l lavoro. In R. Guidi, K. Fonović, T. Cappadozzi (a cura di), *Volontari e attività volontarie in Italia. Antecedenti, impatti, esplorazioni*. Bologna: il Mulino.
Morgan-Klain, B., Osborne, M., (2007). *The concepts and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge.
Pontecorvo, C. (1995). L'apprendimento tra culture e contesti. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio, (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento.* Milano: LED.
Ryken, D.S. (2007). Competenze chiave: affrontare le sfide importanti della vita. In D.S Ryken, L. H. Salganik, (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole.* Milano: FrancoAngeli.
Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Milano: Oscar Mondadori.
Serreri, P. (2007). Riflessività, empowerment e proattività nei bilanci di competenza a lavoratori studenti iscritti all'università. In A. Alberici, C. Catarsi, I. Loiodice, V. Colapietro, (a cura di), *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua* (33-49). Milano: FrancoAngeli.
Viteriti, A. (2018). Di cosa parliamo quando parliamo di competenze? In L. Benadusi, S. Molina, (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi.* Bologna: Il Mulino.
Zucchermaglio, C. (1995). Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio, (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.

PARTE TERZA

EDUCAZIONE PERMANENTE OGGI: PROCESSI, PROBLEMI E SVILUPPI

Maria Grazia Riva

Per non dimenticare il life-deep learning nell'educazione: la dimensione soggettiva, emotiva, relazionale dell'apprendimento nei processi e nei contesti educativi e formativi

Come noto, l'educazione permanente è stata declinata nei termini del Life-long-learning e del Life-wide-learning. Occorre tuttavia non dimenticare il ruolo del Life-deep-learning, cioè di quel tipo di apprendimento profondo che coinvolge tutte le dimensioni del soggetto, dei gruppi, delle comunità. Si sta cioè riferendosi all'apprendimento soggettivo, emotivo, relazionale, che tocca le corde profonde, autobiografiche, le storie di vita e di formazione di tutti noi. Come noto, i termini Learning ed Education assumono significati diversi nelle diverse lingue. Pensando alla nostra lingua, all'italiano, si può affermare che l'esperienza dell'apprendimento fa parte della più ampia esperienza dell'educazione, si attua attraverso la relazione dentro a contesti educativi e dispositivi, e mediante processi esperienziali complessi e globali. E' importante tenere bene presente che l'apprendimento non può essere concepito in modo riduttivistico, segmentato o concepito come parti giustapposte. L'apprendimento, fin dall'infanzia, è un processo emotivo, complesso, olistico, che chiama in causa capacità cognitive e risorse affettive, motivazioni profonde, consce e inconsce, così come l'avere a disposizione figure educative di sostegno e di supporto, oltre che potersi appoggiare a un gruppo, a una rete relazionale che rinforzi. Questo richiamo porta a considerare l'importanza di un approccio attento anche alle dimensioni emotive ed affettive nei progetti e nei propositi della costruzione europea della ''società della conoscenza".

È importante non considerare solo gli aspetti asetticamente istruzionistici, contenutistici, le indicazioni generali di linee-guida relative a comportamenti da assumere o verso cui tendere. Si pensi, ad esempio, alle Linee-guida europee sulle Life skills - l'imprenditorialità, lo spirito critico, la capacità di lavorare in team e gruppi, di essere open-minded e aperti all'innovazione – o anche si ricordi l'Agenda 2030 dedicata ai temi della Sostenibilità, da quella ambientale a quella economica a quella socio-educativa – l'equità di genere, la Social Justice, la difesa dei diritti dei bambini, delle minoranze, delle donne. Tali Linee-guida, pur importanti e assai condivisibili, faticano molto tuttavia a essere realizzate. Uno dei motivi per cui esse faticano a venire messe in atto può essere individuato nella constatazione secondo cui, tutto sommato, al fondo permane una illusoria concezione lineare e riduzionistica dell'apprendimento e dell'educazione, come se bastasse enunciare dei valori, delle mete auspicabili perché poi le persone si orientino linearmente in tale direzione.

Se davvero fosse così, però, le vicende umane e sociali avrebbero seguito traiettorie diverse, la società non sarebbe così intrisa di violenza e di odio, di

intolleranza, di paura e di rifiuto della diversità, di non rispetto dei diritti civili, a partire da quelli dell'infanzia in su. L'apprendimento e l'educazione permanenti vanno coltivati dall'infanzia, attraverso una formazione dei genitori e delle famiglie, prestando attenzione al modo in cui si relazionano ai bambini e alle bambine, aiutandoli a prendere consapevolezza rispetto a quali modelli pedagogici, mentalità, credenze, paure, ansie, emozioni veicolano ai figli, a cosa trasmettono del patrimonio delle generazioni precedenti nel passaggio transgenerazionale, a come esercitano il potere e l'autorità nelle pratiche educative, a quali concezioni del corpo, del contatto, della possibilità di vicinanza emotiva reale comunicano, a quali conflitti riversano sui figli – per esempio rispetto alla definizione dei generi maschile e femminile, alle relazioni tra essi e a quelle tra adulti e bambini.

Come chiarito da Freud, ma anche da Bowlby, Balint, Klein, Winnicott, da molti altri studiosi, ciò che avviene nei primi anni di vita getta la basi per la vita futura. Pietra miliare è stata senz'altro l'individuazione del fenomeno del transfert da parte della psicoanalisi. Infatti, ciò che si sperimenta nelle relazioni primarie con i genitori e con i *care-givers* viene interiorizzato profondamente e, per tutta la vita, si costituisce come un condizionamento interno che produce spinte che irrompono e modellano i comportamenti successivi. Data la frequenza dei bambini ai servizi dell'infanzia, sempre più importante diventa la formazione permanente degli educatori della prima infanzia, perché appunto anche i loro comportamenti condizionano e influenzano il mondo interno dei soggetti e il clima relazionale dei gruppi formativi che costituiscono l'ambiente di vita del bambino.

Se un bambino è trattato con rispetto, interiorizza la esperienza del rispetto e gli verrà naturale esercitare il rispetto da adolescente e da adulto, e vivrà allora, ad esempio, l'apprendimento delle linee-guida europee sulle varie competenze di cittadinanza non come un'imposizione estranea o qualcosa di difficile, complicato ma qualcosa che gli è connaturale e vicino. Lo stesso vale per tutti gli altri diritti, valori e orientamenti. Ecco che, allora, ben si capisce che l'educazione permanente va fondata anzitutto nell'infanzia, e per fare questo è necessario investire fortemente nella formazione permanente degli adulti che dell'infanzia si prendono cura, siano essi genitori, insegnanti, educatori, volontari e così via. L'esperienza infantile condiziona molto, secondo la psicoanalisi, anche il comportamento nei gruppi e nel mondo del lavoro, nelle organizzazioni e nelle istituzioni. Anzitutto, essi vanno considerati contesti educativi dove si svolgono processi educativi importanti, che incidono sul benessere delle persone che lavorano e, di fatto, anche sulla loro identità.

Si può però affermare anche il contrario, cioè che le loro personalità incidono sul tipo di clima organizzativo che si viene a creare che, a sua volta, condiziona molto il tipo di decisioni e scelte assunte, e dunque le pratiche lavorative concrete. Autori come Kets de Vries (2001), ad esempio, hanno messo in luce il grande peso svolto dall'infanzia irrisolta sui leader di organizzazioni e aziende. Ad esempio, fa il caso di Mister X, un imprenditore di 44

anni, padre di quattro figli, che gli chiese un'analisi per la separazione dalla moglie, dopo ventun anni di matrimonio. Si lamentava che la moglie era diventata troppo indipendente, e sentiva che la sua vita non aveva più prospettive. Mister X era molto angosciato sul futuro della propria azienda e aveva paura che essa non sarebbe sopravvissuta al caos. Dalla storia familiare, si apprende che Mister X era il più giovane di sei fratelli: due maschi e tre sorelle. Il padre era spesso via per lavoro. Egli pensava di essere il favorito del padre. Quando X aveva otto anni, suo padre perse il lavoro. La madre in seguito lo fece ricoverare in un ospedale psichiatrico dove morì poco dopo. Mister X non riuscì mai a scoprire la verità, sebbene abbia sempre pensato a un suicidio. Ogni cosa era stata nascosta come fosse un pericoloso segreto familiare. Sua madre era una donna molto controllante, meticolosa e critica, che si preoccupava molto del denaro e del futuro. Mister X non era mai stato in grado di essere come la madre lo avrebbe voluto.

La sua infanzia era stata molto difficile. I suoi bisogni erano stati presi poco in considerazione, forse perché il più giovane della famiglia. Ne è esempio il fatto che il padre usava picchiare i bambini, pretendendo che a tavola stessero zitti, con osservazioni quali: ''I bambini devono essere come mosche sul muro, non si devono sentire". Il genitore era spesso arrabbiato anche con la moglie, che lo criticava molto. Mister X, in conseguenza di questo clima familiare, aveva sempre trattato le donne con molta circospezione, vedendole come pericolose, iper-controllanti e inaffidabili. Per X, il fatto di dirigere un'azienda svolgeva un ruolo simbolico molto importante, di redenzione rispetto al suo passato, in quanto veniva percepito come una modalità per riparare il suo sé ferito. Guidare un'azienda era per lui un'esperienza emotiva intensa, vissuta come un supporto per la sua bassa autostima. Peraltro, era un leader molto difficile, perché si comportava con i suoi impiegati come sua madre si era comportata con lui, criticandolo e aspettandosi da lui l'impossibile.

Per Mister X, l'azienda costituiva una estensione del proprio Sé. Il successo negli affari gli aveva procurato senso di conferma e riscosso ammirazione, aiutandolo così a combattere contro il senso di inutilità, impotenza e passività. Allo stesso tempo, egli usava l'azienda e la sua relazione con gli impiegati come uno psicodramma, come un modo per avere l'impressione di dominare sua madre e i suoi fratelli, che lo avevano sempre criticato e invidiato. L'azienda cominciò ad avere seri problemi economici proprio in seguito al suo stile di leadership, perché dirigeva l'azienda assecondando il suo transfert emotivo basato sulla sua storia familiare.

Altri approcci, pur molto vicini, quale il modello delle Group Relations proposto dall'Istituto Tavistock di Londra – che unisce l'approccio sistemico con quello psicodinamico – mettono bene in luce il ruolo svolto dalle emozioni inconsce nelle organizzazioni; emozioni quali competizione, rivalità, invidia, gelosia, ansia, paura del rifiuto, emarginazione, isolamento, e il ruolo dei meccanismi di difesa contro tali forti emozioni. Possiamo vedere così in atto importanti transfert, secondo quanto ben individuato da Freud, cioè

riproposizioni nel qui e ora del là e allora, spesso inconsce e nascoste ma egualmente in grado di agire e di incidere. Diventa allora importante il ruolo di una formazione che consideri anche il deep-learning, un tipo di apprendimento realmente trasformativo perché in grado di agire nel profondo. Tale formazione deve saper riconoscere il ruolo delle dimensioni affettive profonde dell'apprendimento, lavorando proprio su tali aspetti dinamici e soggettivi della personalità individuale ma anche sui fenomeni di gruppo, utilizzando un reale dialogo interdisciplinare, in modo da prendere in mano i blocchi che ostacolano il cambiamento sostanziale, al di là di facili apprendimenti superficiali poco duraturi. Occorre prestare attenzione ai blocchi, alle resistenze all'apprendimento, perché essi sono indizi che segnalano problemi, sono sintomi e simboli di altro, che va ascoltato e cercato con pazienza e sensibilità.

Per questo è importante sviluppare, con una formazione ''globale" adeguata, la competenza della ''responsabilità emotiva" nei genitori, negli insegnanti, negli educatori, nei lavoratori, nei leader. Responsabilità emotiva significa prendere consapevolezza delle proprie problematiche e caratteristiche soggettive, dei propri conflitti emotivi, conoscerli ed elaborarli, per essere in grado di riconoscere quelle degli altri, dei soggetti in apprendimento, guidandoli a prendere consapevolezza di sé. In questo, un ruolo importante è svolto dal saper prestare ascolto e aiutare a elaborare le emozioni cosiddette ''negative", come l'odio – così diffuso oggigiorno, come ben testimoniato dalla enorme diffusione degli *hate speeches* e dalle *fake news* –, il risentimento, la rabbia, la paura. Se non colte e aiutate ad essere elaborate, esse possono condurre a forti malesseri nei contesti educativi, e per certo bloccare l'apprendimento profondo e autentico, il deep-learning appunto, in grado di portare il soggetto verso una reale trasformazione. Questo passaggio può essere guidato da figure di leader, consulenti, formatori consapevoli e capaci di creare ambienti educativi trasformativi, di guidare verso un autentico deep-learning, integrandosi con le altre dimensioni del Life-long-learning e del Life-wide-learning.

Riferimenti Bibliografici

Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando editore.

Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.

Belanger, P. (2016). *Self-construction and Social Transformation. Lifelong, Lifewide and Life-deep Learning*. Hamburg: UNESCO - Institute for Lifelong Learning.

Dozza, L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita.* Milano: FrancoAngeli.

Kets de Vries, M. (2001). *L'organizzazione irrazionale. La dimensione nascosta dei comportamenti organizzativi.* Milano: Cortina.

Riva, M.G. (2016). Educazione permanente: modello individuo-sistema e Lifedeep Learning. In L. Dozza, & S. Ulivieri (a cura di), *L' Educazione permanente a partire dalle prime età della vita.* Milano: Franco Angeli.

Russo, P. (2011). *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione.* Milano: Franco Angeli.

Secci, C. (2013). *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica.* Milano: Franco Angeli.

Giuditta Alessandrini

Come rileggere l'adult education verso il 2030?

1. Sguardo introduttivo

Il focus del mio sintetico contributo è correlato alle tematiche che mi vedono impegnata ormai da alcuni anni, da una parte nell'ambito degli studi sulla *pedagogia del lavoro* e dall'altra in merito alla diffusione nel paese degli approcci legati al tema del *capability approach* nel contesto delle problematiche educative e formative e gli scenari dell'Agenda 2030 (Alessandrini, 2014; 2017; 2019a; 2019b; ONU, 2015).

Ci tengo a sottolineare, per rivolgere uno sguardo indietro che fin dal Convegno di Montreal del 1960, e poi nella Conferenza Unesco 1997, l'educazione degli adulti è vista come asse fondamentale di un mondo in trasformazione ed ancora un diritto ovvero "una chiave per il XXI secolo".

Oggi credo che dobbiamo tutti – come pedagogisti ma anche tout court come intellettuali – impegnarci in una rilettura necessaria dei vari aspetti che caratterizzano i temi di ricerca *dell'adult education* in considerazione delle variabili proprie degli scenari della contemporaneità: le dinamiche demografiche che vedono l'espansione di quella che è stata definita l'adultescenza, la crisi del mondo del lavoro indotta anche in gran misura dalla quarta rivoluzione industriale, i nuovi fenomeni di analisi dei fabbisogni (*skill mismach* ed *overeducation*), il monito del *reskilling* che istituti come l'OCSE (2017; 2018) e l'ILO (2018) richiamano insistentemente negli ultimi rapporti.

Vorrei ricordare che secondo le statistiche ONU, l'Italia registra un valore pari al 2,6% di adulti 65enni in età lavorativa – rendendolo il *secondo paese più "anziano" dell'OCSE*, dopo il Giappone – e questo numero si ridurrà a 1,5 entro il 2050. Ci sono dunque 3,5 persone anziane (65+) per ogni dieci adulti in età lavorativa (15-64).

2. "Rileggere" l'adult education?

Alcuni elementi vanno considerati con attenzione, oltre ad alcuni dati che citerò brevemente più avanti:

– il bisogno di vedere l'investimento in educazione degli adulti come *contrasto alla fragilità del capitale umano del paese*;
– l'esigenza di collegare la VET (vocational educational training) con l'educazione degli adulti;
– l'esigenza di collegare l'educazione degli adulti all'educazione alla cittadinanza e ad una rinnovata solidarietà democratica;

– dare attivazione a politiche di reskilling degli adulti (soprattutto a quella parte della popolazione con basse skills), considerando l'esigenza di contrasto alla polarizzazione geografica del paese.

Le domande che ci poniamo anche in quanto *pedagogisti del lavoro* sono le seguenti: come organizzare una formazione professionale per gli adulti *low skilled*? Quale il ruolo dell'NQF (sistema nazionale delle qualifiche) per supportare il miglioramento formativo dei giovani non qualificati? Quale il ruolo di una nuova formazione professionale? Come favorire la motivazione al reskilling ed incentivare politiche pubbliche in questa direzione? Quali approcci metodologici innovativi promuovere rispetto a nuove e più complesse dinamiche di apprendimento?

3. La fragilità educativa

A proposito della fragilità educativa degli adulti nel nostro Paese, è utile riportare alcuni dati dal Rapporto OCSE "*Educazione degli Adulti*" raccolti in un *Draft del novembre dello scorso anno* (Forti, 2018) che riguardano sia il livello macro che quello micro:

– Il 38% degli adulti possiede un livello di alfabetizzazione e di numeracy decisamente scarso con una media OCSE pari al 26,3% (è migliore solo rispetto alla Turchia e al Cile);
– Il 33,6% dei lavoratori possiede un livello di alfabetizzazione e di numeracy decisamente scarso rispetto alla media OCSE attestabile al 22,7%. Gli adulti manifestano la difficoltà di trovare un posto nel mercato del lavoro e, quando sono al lavoro, possono trovare difficoltà ad accedere ad opportunità di lavoro di tipo produttivo;
– In Italia solo il 20,1% della popolazione adulta partecipa alla formazione professionale, metà della media OCSE (40,4%);
– Solo il 14% degli adulti poco qualificati partecipa alla formazione professionale, meno della metà della media OCSE (29,8%), anche se i meno qualificati sono probabilmente quelli che hanno più bisogno di formazione.

4. Il gap di crescita si allarga

La quota dei partecipanti alla formazione sostenuta dai Fondi Interprofessionali che non rilascia alcuna certificazione è diminuita dal 51,2% nel 2014 al 38,2% nel 2016 (Forti, 2018).

Emerge quindi un certo divario tra gli andamenti previsti nei prossimi anni nel Nord e nel Centro-sud, che porterebbe ad allargare ulteriormente il gap di

crescita già presente da molti anni tra un Nord più dinamico (anche perché molto più aperto ai mercati internazionali) e un Centro-sud maggiormente legato alla moderata crescita della domanda interna e il cui fabbisogno risulta maggiormente dipendente dalla domanda di sostituzione dei lavoratori andati in pensione.

Considerando i tassi di fabbisogno settoriali, dal Rapporto Excelsior (ANPAL-UnionCamere, 2018) emerge che nelle prime posizioni si trovano la sanità e assistenza sociale (con un tasso medio annuo di fabbisogno del 3,8%), il turismo e la ristorazione (3%), le public utilities (2,9%), l'istruzione (2,8%) e i servizi operativi alle imprese e alle persone (2,6%). Il settore della sanità-assistenza deve questo risultato soprattutto al valore della domanda di rimpiazzo e sostituzione; il turismo e la ristorazione mostrano invece il *tasso più elevato in assoluto di domanda espansiva*, ovvero di richiesta di nuovi occupati. Escluse le Public Utilities, i settori industriali con il tasso di fabbisogno più elevato nella media del periodo sono l'industria alimentare, le industrie ottiche e medicali e le pelli e calzature, con tassi nell'ordine del 2%, mentre il settore dei servizi con il tasso più contenuto è quello delle telecomunicazioni (1,1%).

È interessante rilevare come in generale l'industria presenti un quadro di fabbisogni più bassi a causa dei valori negativi della domanda di espansione, che nei servizi è quasi sempre positiva, con le eccezioni dei servizi dei media e delle telecomunicazioni. Viene da domandarci se il nostro paese riuscirà ad intercettare le nuove opportunità emergenti dalla digitalizzazione e quindi dalle dinamiche di innovazione correlate alla quarta rivoluzione industriale.

5. Troppo poca formazione professionale per gli adulti

L'Italia però continua a rimanere indietro rispetto agli standard internazionali. Troppi adulti – compresi i *non qualificati* – continuano a non partecipare alle opportunità di apprendimento e una quota elevata di imprese continua a non fornire alcuna formazione ai propri lavoratori. I *dati PIAAC* mostrano come:

– In Italia, come si è già osservato, solo il 20,1% della popolazione adulta partecipa alla formazione professionale, metà della media OCSE (40,4%);
– Solo il 14% degli adulti poco qualificati partecipa alla formazione professionale, meno della metà della media OCSE (29,8%), anche se i meno qualificati sono probabilmente quelli che hanno più bisogno di formazione[1].

Occorre, dunque, a mio avviso *incoraggiare i lavoratori vulnerabili a parte-*

[1] Si veda la Survey of Adult Skills (PIAAC), http://skills.oecd.org e http://www.oecd.org/site/piaac (ultima consultazione 21/01/2019).

cipare alla formazione. In Italia i dipendenti vulnerabili (i lavoratori poco qualificati e più anziani) sono coloro che *beneficiano meno* delle opportunità di formazione con rilevanti disparità nell'accesso alle opportunità di apprendimento. Occorre anche coniugare tali *policies* con le istanze della sostenibilità previste dall'Agenda Onu 2030. L'obiettivo 8 dell'Agenda sottolinea l'esigenza di un lavoro decente per tutti e di impegnare risorse in tal senso al fine di favorire le transizioni professionali. La dimensione centrale dell'investimento in lifelong learning è il fil rouge che sottende la ratio dell'Agenda come abbiamo dimostrato in un recente opera miscellanea (Alessandrini, 2019b).

Solo se innervate dalle consapevolezze sopra ricordate, gli studi e le sperimentazioni nell'ambito dell'educazione degli adulti e del lifelong learning potranno acquisire nuovo slancio.

Riferimenti Bibliografici

Alessandrini, G. (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.

Alessandrini, G. (2017). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Alessandrini, G. (2019a), *Lavorare nelle "Risorse Umane". Competenze e formazione 4.0*. Roma: Armando.

Alessandrini, G. (2019b). *Attualità del capability approach in Europa e sviluppo della sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.

Anpal-UnionCamere (2018). *Sistema Informativo Excelsior. Previsione dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2018-2022)*. Roma.

Forti, A. (Ed.) (2018). *Adult learning in Italy. What role for joint Interprofessional Found*. november.

Ilo (2018). *Skills policies and systems for a future workforce*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—-dgreports/—-cabinet/documents/publication/wcms_618170.pdf.

Oecd (2017). *Strategia per le competenze dell'OCSE Italia 2017*. Paris. https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf.

Oecd (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. Paris. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf.

Onu (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione dell'Assemblea Generale.

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez

Due esigenze dell'apprendimento permanente in Spagna: l'apprendimento delle lingue e le TIC

1.Introduzione

Questo lavoro ha lo scopo di mostrare l'alto grado di consapevolezza che esiste in Spagna riguardo agli aspetti essenziali dell'apprendimento delle lingue e dell'acquisizione di competenze tecnologiche (in cui, da parte nostra, includiamo anche la multimedialità) a tutti i livelli e in tutti i settori dell'istruzione. Si è inteso che le fonti di analisi qui considerate comprendono sia le istituzioni responsabili della gestione della formazione che gli agenti sociali di importanza decisiva per l'evoluzione del mercato del lavoro e culturale. Questi, a loro volta, sono ricevitori e sono influenzati dall'evoluzione socioeconomica e dal livello di istruzione della popolazione. Abbiamo anche cercato di coprire tutte le fasi della vita e le relative esigenze.

Sebbene l'obiettivo principale sia quello di individuare il posto attribuito all'insegnamento delle lingue e delle TIC, raggiungeremo questo punto attraverso una sintesi del panorama generale della formazione continua in Spagna, le sue linee principali, l'analisi dei suoi problemi e dei suoi bisogni dal punto di vista ufficiale e da quello degli agenti sociali, e renderemo conto delle misure, delle proposte e degli impegni adottati da tutti loro.

La struttura espositiva che seguiremo sarà la seguente: in primo luogo, la descrizione della legislazione vigente; in secondo luogo, l'attività dell'Associazione statale dei programmi universitari per gli anziani, AEPUM; in terzo luogo, l'analisi delle carenze formative e delle prospettive future e le proposte di miglioramento da parte delle associazioni di agenti sociali.

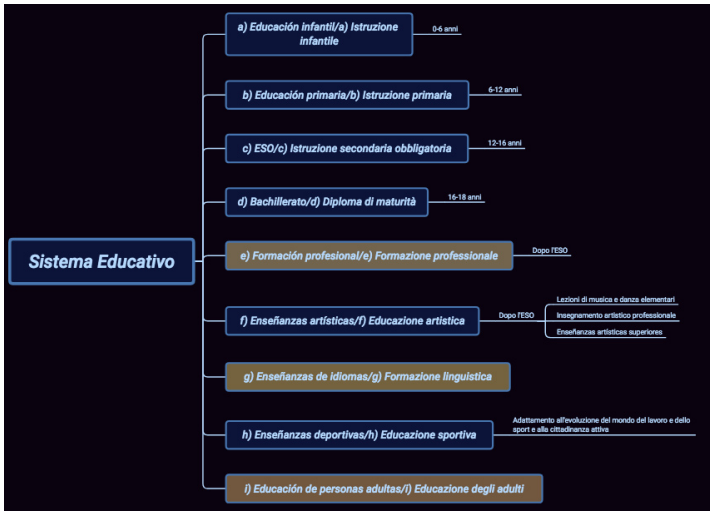
2. Il concetto di formazione continua nella legislazione spagnola

Le leggi generali che attualmente regolano l'educazione spagnola sono, in primo luogo, la LOMCE: Legge Organica 8/2013, del 9 dicembre, per il miglioramento della qualità dell'educazione. La seconda è la legge 30/2015, del 9 settembre, che regola il sistema di formazione professionale per l'impiego sul posto di lavoro. E il regio decreto 694/2017, del 3 luglio, che sviluppa il precedente. Tuttavia, è necessario avvertire, date le circostanze attuali e tenendo conto del nostro passato, che forse queste norme saranno sostituite a breve o medio termine se qualche cambiamento politico si stabilizzerà nel nostro paese.

a) LOMCE: Legge Organica 8/2013, del 9 dicembre, per il miglioramento della qualità dell'educazione

Il preambolo della LOMCE introduce un concetto di responsabilità globale secondo il quale la trasformazione dell'educazione non dipende esclusivamente dal sistema educativo. La società deve assumere un ruolo attivo. L'educazione è vista come un compito in cui le imprese, le associazioni, i sindacati, le organizzazioni non governative, la società civile e le famiglie devono essere coinvolte. I profondi cambiamenti sociali richiedono un continuo e riflessivo adattamento del sistema educativo alle esigenze dell'apprendimento.

Continuando con la concettualizzazione presentata in quella parte iniziale del testo, possono essere evidenziate le idee chiave di 'processo di apprendimento', 'corpo studentesco', 'globalizzazione' e 'tecnologie'. Il processo di apprendimento è sempre considerato incompleto e permanente. Il corpo studentesco è inteso come elemento attivo in questo processo. E la globalizzazione e l'impatto delle tecnologie impongono la necessità di nuovi metodi e forme di insegnamento-apprendimento. Queste fondazioni sostengono la teoria che ispira il sistema educativo secondo questa legge. Un possibile programma rappresentativo del piano educativo spagnolo sarebbe il seguente:



Le tappe e le aree che abbiamo evidenziato in diversi colori indicano gli aspetti in cui la LOMCE fa esplicito riferimento alla formazione permanente. È proprio tra di loro che appaiono i due elementi che abbiamo stabilito come oggetto della nostra analisi: la formazione multilingue e la formazione tecnologica. È su questi due aspetti e sulla modernizzazione della formazione professionale che il documento pone la massima enfasi.

Per quanto riguarda l'apprendimento permanente nella formazione professionale, la legge istituisce una "Formazione professionale di base", in cui gli studenti acquisiscono o completano le competenze per l'apprendimento permanente, e una "Formazione professionale doppia", costituita da un insieme

di azioni e iniziative di formazione, in corresponsabilità con le imprese, il cui insegnamento e apprendimento si svolgono sia nelle scuole che nei luoghi di lavoro. Per quanto riguarda l'acquisizione della lingua, sempre in forma sintetica, si può dire che evidenzia la necessità di formare gli studenti all'uso corretto delle diverse lingue, sia all'interno che all'esterno delle fasi ordinarie del sistema educativo. I riferimenti per la definizione dei gradi di competenza comunicativa sono stabiliti secondo i livelli base, intermedio e avanzato, facendoli corrispondere alla classificazione di A, B e C del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

Inoltre, l'educazione permanente e l'educazione a distanza sono unificate anche attraverso il Centro per l'innovazione e lo sviluppo dell'educazione a distanza (CIDEAD) del Ministero dell'Istruzione, della Cultura e dello Sport, che si occuperà dell'educazione a distanza su tutto il territorio nazionale.

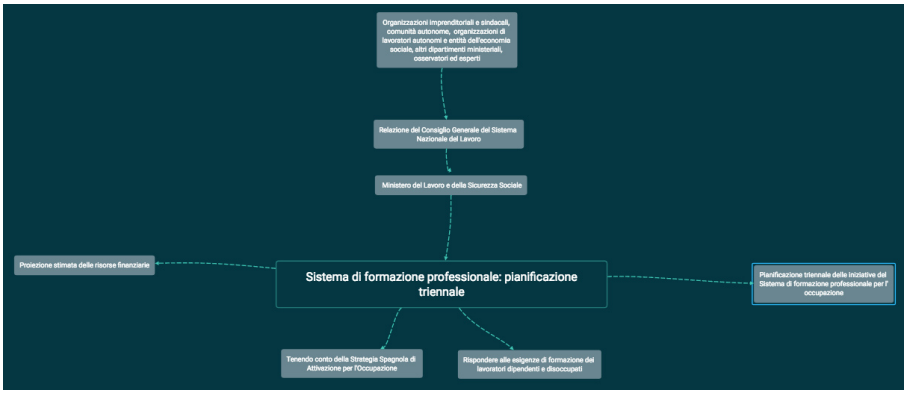
b) Legge 30/2015, del 9 settembre, che disciplina il sistema di formazione professionale per l'impiego in ambito lavorativo

Da questa legge è stata creata la Fondazione statale per la formazione all'occupazione e, successivamente, è stata preparata il Regio Decreto 694/2017 del 3 luglio, che sviluppa la legge 30/2015 del 9 settembre, che regola il sistema di formazione professionale per l'occupazione sul posto di lavoro.

c) Regio Decreto 694/2017 del 3 luglio, che sviluppa la legge 30/2015 del 9 settembre, che regola il sistema di formazione professionale per l'occupazione sul posto di lavoro

Dal decreto si evidenziano quattro obiettivi strategici principali: "Diritto alla formazione per i lavoratori, i lavoratori dipendenti e i disoccupati, i più vulnerabili", "Formazione per la competitività delle imprese", "Negoziazione collettiva dell'offerta formativa adeguata alle esigenze del sistema produttivo" e "Efficienza e trasparenza nella gestione delle risorse pubbliche". Essa elenca inoltre i tipi di formazione professionale che prevede: faccia a faccia, tele-formazione e mista (combinando i due tipi di formazione di cui sopra). Come si può vedere, non include l'apprendimento a distanza convenzionale e la formazione online è chiaramente promossa.

Come la LOMCE, questo decreto coinvolge elementi sociali nella responsabilità educativa professionale per l'occupazione. Con la partecipazione di organizzazioni imprenditoriali e sindacali, comunità autonome, organizzazioni di liberi professionisti ed enti dell'economia sociale, altri dipartimenti ministeriali, osservatori ed esperti, viene redatta una "Relazione del Consiglio generale del Sistema nazionale per l'occupazione". Tenendo conto dei contenuti della presente relazione, il ministero del Lavoro e della sicurezza sociale stabilisce una programmazione triennale del sistema di formazione professionale per l'occupazione. Gli obiettivi della presente relazione sono i seguenti: rispondere alle esigenze di formazione dei lavoratori e dei disoccupati, tenere conto della strategia spagnola di attivazione per l'occupazione ed effettuare una stima delle risorse finanziarie.



Offrono azioni di formazione in tre linee: una proposta modulare, che può essere seguita integralmente o accessibile attraverso un accreditamento parziale cumulabile; la formazione di persone in situazioni di privazione della libertà e di personale militare temporaneo; e la formazione programmata dalle aziende per i propri lavoratori. Le priorità di queste azioni sono di anticipare le esigenze di qualificazione del sistema produttivo, per coprire i dettagli dei settori più innovativi e/o con le migliori prospettive occupazionali e le esigenze dei settori produttivi. I suoi obiettivi principali sono i lavoratori occupati e disoccupati e i prestatori di cure non professionali che si occupano di persone non autosufficienti.

Per quanto riguarda le prestazioni erogate ai partecipanti ai programmi, il documento riporta l'assicurazione infortuni e responsabilità civile, l'accreditamento delle competenze professionali acquisite, l'iscrizione e il finanziamento delle azioni formative, un assegno di formazione, borse di studio e borse di studio e, in tutti i casi, borse di studio per persone con disabilità.

I programmi sono organizzati in due modi: corsi pianificati dalle aziende e formazione offerta dalle Pubbliche Amministrazioni. In entrambi i casi c'è la possibilità che portino ad impegni di assunzione e, come abbiamo già detto, si rivolgono ai lavoratori dipendenti, autonomi, lavoratori dell'economia sociale e lavoratori disoccupati. Inoltre, vengono sviluppati programmi specifici per persone con particolari esigenze di formazione o difficoltà a trovare un lavoro o a riqualificarsi.

3. L'attività dell'Associazione statale dei programmi universitari per gli anziani, AEPUM

Finora abbiamo visto la formazione permanente dal punto di vista legislativo, quale equilibrio si ottiene dall'Amministrazione delle necessità educative e quali sono i percorsi e le procedure previste per la loro cura. Da questo punto di vista cercheremo di offrire gli stessi parametri, ma dal punto di vista del-

l'istituzione universitaria, della Fondazione per gli studi di economia applicata (FEDEA) e della Confederazione spagnola delle organizzazioni imprenditoriali (CEOE). Si inizia con la descrizione degli obiettivi e delle azioni dell'AEPUM e si conclude con l'analisi del problema e le sue proposte di soluzione da parte del settore economico e commerciale.

L'Associazione statale dei programmi universitari per anziani, AEPUM, comprende università pubbliche e private ed enti dedicati alla formazione universitaria per anziani senza scopo di lucro. La sua creazione risponde all'idea di promuovere programmi educativi per gli anziani nell'ambiente universitario. In breve, i suoi obiettivi sono di stabilire un dialogo e una comunicazione tra università, pubbliche amministrazioni ed enti privati, di promuovere la cultura, di offrire soluzioni per i bisogni formativi degli anziani e di diventare un centro di informazione e consulenza per i programmi per anziani.

L'Associazione, di nazionalità spagnola, ha attualmente sede presso l'Università di Alicante, che ne ha assunto la presidenza nel periodo 2010-2014 e l'ha rinnovata per il periodo 2014-2018. Il suo campo d'azione copre l'intero territorio dello Stato. È composto da quarantacinque università, distribuite tra le comunità autonome di: Andalusia (9); Madrid (5); Castilla-León (6); Catalogna (5); Cantabria (1); Galizia (3); Canarias (2); Comunidad Valenciana (5); Murcia (2); La Rioja (1); Castilla-La Mancha (1); Extremadura (1); País Vasco (1); Principado de Asturias (1); Baleari (1) e UNED (Universidad Nacional Universidad Nacional). La sua attività raggiunge più di cinquantamila studenti di età superiore ai cinquant'anni che svolgono attività di formazione nei centri associati e i cui dati sono consultabili: http://www.aepumayores.org/contenido/miembros/universidades-socias-de-la-aepum.

Al fine di raggiungere i suddetti obiettivi, l'Associazione ha proposto la promozione e lo sviluppo di un dialogo e di una comunicazione fluida tra le Università, le Pubbliche Amministrazioni e gli enti privati che la compongono. Il suo sito web favorisce questa vicinanza tra i diversi gruppi interessati all'educazione permanente e rende possibile la trasparenza informativa e l'efficienza nella cooperazione tra i suoi membri e anche tra i membri onorari dell'AEPUM. L'accessibilità alle informazioni sull'evoluzione sociale e sulle politiche educative sta diventando sempre più chiara ed è evidente su Internet. Per questo motivo uno degli obiettivi specifici dell'Associazione è quello di promuovere la conoscenza e l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione da parte degli anziani, assumendo così l'importanza che queste tecnologie sono state date nell'Unione Europea.

4. Analisi delle carenze formative in Spagna da parte delle associazioni di agenti sociali

Come abbiamo anticipato, le fonti che abbiamo trovato più interessanti da prendere in considerazione ai fini di questo lavoro sono i rapporti FEDEA (2018) e CEOE (2019). Il motivo per cui ci sembrano necessari è perché sia

il settore economico che quello imprenditoriale sono le principali influenze e determinanti del mercato del lavoro. L'economia raccoglie le fluttuazioni sociali e del lavoro e le determina allo stesso tempo. E le aziende sono i modi in cui i bisogni e l'evoluzione professionale sono specificati e lo spazio in cui i contratti si materializzano in base alle fluttuazioni dei mercati.

a) *El aprendizaje permanente de los adultos en España: retos para el futuro. Estudios sobre la Economía Española - 2016/17*. Analisi e proposte

i. Analisi

Qui presentiamo una sintesi dei problemi individuati dal rapporto FEDEA, *El aprendizaje permanente de los adultos en España: retos para el futuro. Estudios sobre la Economía Española - 2016/17*. Felgueroso (2018) descrive il livello di istruzione della popolazione adulta in Spagna come carente in termini di competenze di base. Ciò è dovuto, in primo luogo, a un profondo ritardo accumulato come conseguenza del succedersi di giovani che abbandonano prematuramente la scuola nel corso delle generazioni. Lo attribuiscono anche alle disuguaglianze nell'apprendimento permanente in base all'età e al livello di istruzione e, infine, alla minore partecipazione dei livelli inferiori all'apprendimento permanente.

Il loro equilibrio è fatto tenendo conto del referente dell'Europa e delle particolarità delle diverse comunità autonome in Spagna, rispetto agli aspetti educativi generali del nostro paese. Nell'Europa occidentale, oltre all'istruzione iniziale, esistono programmi che permettono agli adulti di acquisire una serie di competenze di base (comprensione della lettura, matematica e altri contenuti come i computer). In Spagna, alcune comunità autonome hanno un'offerta simile, ma non esiste un piano nazionale completo, se non il ritorno alla formazione iniziale ufficiale o regolamentata.

Va inoltre ricordato che nel corso dell'ultima legislatura si sono verificati due eventi significativi: il taglio della spesa pubblica per le politiche di formazione e la riforma dell'ambiente del sistema di formazione per l'occupazione.

Uno dei problemi evidenziati dall'autore della relazione è il finanziamento di politiche attive di formazione finalizzate al trasferimento alle imprese e agli enti di formazione. Tuttavia, essa indica che si tratta di uno dei cambiamenti previsti dall'attuale riforma della formazione per l'occupazione attraverso la creazione di assegni formativi. Per quanto riguarda questa procedura, sarà necessario valutarne l'efficacia nella distribuzione degli assegni e nei risultati ottenuti.

ii. Proposte

Le indicazioni fornite nella presente relazione come proposte per migliorare l'apprendimento permanente in Spagna possono essere riassunte in tre idee generali: stabilire obiettivi chiari nelle politiche pubbliche, sviluppare un programma per l'acquisizione di competenze di base al di fuori del sistema educativo ufficialmente riconosciuto e definire il profilo dei disoccupati registrati

negli uffici di collocamento. Quest'ultima misura è intesa a valutare il grado di occupabilità in termini di competenze tecnico-professionali, esperienza lavorativa, variabili individuali delle persone e secondo le previsioni di mercato.

Suggeriscono, come mezzo per raggiungere l'efficienza in questo senso, un accesso chiaro, facile ed economico alle informazioni sulle competenze richieste (o da richiedere) dalle imprese attraverso i portali del lavoro. Essi riferiscono dell'esistenza di un portale pubblico per l'impiego che fornisce dati sulle offerte di lavoro nei servizi pubblici e nei portali privati per l'impiego. Per raggiungere questo obiettivo di efficienza, essi insistono sulla necessità di rendere redditizie le tecnologie e di promuovere l'acquisizione di competenze tecnologiche. Inoltre, e molto importante, deve essere creato un legame stabile tra gli attori del settore pubblico, del settore privato e dell'economia sociale o del terzo settore. Non si può ignorare che le tecnologie stanno cambiando le richieste di competenze in tutte le professioni.

Ritengono inoltre che sia necessario uno sforzo di orientamento e di valutazione per avviare una diversificazione dell'offerta di politiche attive di formazione. Ma non si tratta di ripartire da zero. Vale la pena ricordare che le valutazioni non servono essenzialmente per scartare le politiche attive, ma per arricchirle e guidarle secondo criteri di efficacia ed efficienza. Molto probabilmente, il portafoglio ottimale di polizze attive sarebbe quello risultante da una combinazione degli strumenti utilizzati con quelli nuovi.

b) *La educación importa: libro blanco de los empresarios españoles*

La seconda fonte del settore economico spagnolo è il documento CEOE (2017), La educación importa: libro blanco de los empresarios españoles. Si tratta di un volume in cui il contesto educativo del XXI secolo è ampiamente analizzato dalla prospettiva della globalizzazione prevalente, tenendo conto dell'ambiente europeo principalmente come riferimento esterno in cui si inserisce il panorama spagnolo.

Gli elementi che egli stima riguardanti l'istruzione nel nostro tempo si riferiscono agli aspetti contestuali e procedurali, agli oggetti di studio, agli apprendisti, agli insegnanti e ai responsabili della formazione e alle dinamiche relazionali tra di loro. Cioè, globalizzazione, ICT, governance, governo, istruzione e occupazione, quarta rivoluzione industriale, livello di istruzione e occupazione; il rapporto tra impresa, talento e governo; il rapporto tra istruzione, economia e società; il rapporto tra istruzione, sviluppo economico e coesione sociale.

Dedicano una sezione individuale ai due punti di interesse specifico di questo lavoro: l'apprendimento tecnologico e l'apprendimento delle lingue nell'ambito dell'analisi dell'orientamento europeo nel quadro delle strategie 2020. Si concentrano su obiettivi, iniziative, aree di azione prioritarie, preparazione al mondo digitale, agenda digitale europea e creazione di aule creative. Le competenze STEM sono studiate separatamente per i due decenni del XXI secolo

e offrono alcune iniziative per il loro sviluppo. Da parte sua, la questione dell'insegnamento delle lingue è trattata come "La sfida linguistica". Si parla di multilinguismo, dell'indicatore europeo di competenza linguistica e delle competenze linguistiche necessarie per l'occupabilità, la mobilità e la crescita. E, infine, entrano nei temi dell'educazione all'innovazione e dello sviluppo delle competenze per il mercato del lavoro. Come si può vedere, sia l'apprendimento delle tecnologie che l'acquisizione di altre lingue sono due punti fondamentali nell'analisi generale, insieme allo sviluppo di competenze per la pratica professionale. Ora vedremo come questi parametri europei hanno affrontato la situazione in Spagna secondo questo studio.

L'analisi del panorama dell'istruzione in Spagna è piuttosto esaustiva e si concentra su quasi tutti gli aspetti e le aree che lo compongono. Il suo studio si articola in due parti ben definite: il capitolo 4, incentrato su "Il sistema educativo spagnolo e i suoi deficit"; e il capitolo 5: "Dieci proposte chiave per un'educazione di qualità con una visione del futuro". Non possiamo entrare nel dettaglio del bilancio né nella concretezza delle sue proposte. Come abbiamo detto all'inizio e come abbiamo proceduto nelle pagine precedenti, renderemo conto degli aspetti che sono oggetto di studio e delle iniziative che propongono, con particolare attenzione alla formazione tecnologica e all'acquisizione di competenze comunicative nella prima lingua e nelle lingue straniere.

i. Carenze del sistema educativo spagnolo

Il primo punto di osservazione è quello dei risultati, descritti come "mediocri". La sua fonte documentaria è la relazione PISA, che prende in considerazione sia i dati che la tendenza che riflette. Per quanto riguarda i problemi che determinano la situazione, essi affrontano quello che chiamano "Il nostro conflitto con l'eccellenza" e sottolineano l'importanza del fatto che le competenze cognitive valutate nel rapporto PISA sono proprio quelle che i datori di lavoro apprezzano e di cui hanno bisogno, in particolare gli STEM e, cosa più importante, la matematica, nel quadro delle esigenze occupazionali nell'attuale contesto lavorativo.

Altri fattori rilevanti sono lo squilibrio dei risultati tra le comunità autonome; l'abbandono precoce dell'istruzione, la cui conseguenza immediata è il divario tra il livello reale di istruzione e quello che gli corrisponderebbe a seconda del suo stadio di sviluppo economico. La situazione dell'istruzione STEM non è sfavorevole al momento dello studio ed è addirittura superiore alla media europea. Vi è tuttavia una tendenza al ribasso e uno squilibrio significativo tra il numero di donne e uomini e tra le previsioni sulla domanda futura sul mercato del lavoro e il numero di giovani che studiano queste discipline.

Abbiamo lasciato la questione dell'apprendimento delle lingue alla fine. È importante sottolineare che essi considerano sia l'acquisizione di competenze comunicative nella prima lingua che nelle lingue straniere. Secondo lo studio

CEOE (63) la globalizzazione impone la necessità di conoscere più lingue come mezzo di crescita personale, sociale e professionale e di promuovere la libertà individuale, la diversità linguistica e culturale, la crescita economica e l'occupazione. Sottolineano a questo proposito che anche la Spagna si trova in una posizione avanzata. Il numero di ore settimanali e il numero di anni previsti nei programmi di studio per le materie di lingua straniera è più elevato che nella maggior parte dei paesi dell'UE. Un altro elemento importante è che gli insegnanti sono spesso specializzati nell'unica lingua che insegnano. Tuttavia, i risultati nell'acquisizione delle competenze comunicative di base non sono coerenti con la situazione descritta. Lo studio conclude che la legislazione spagnola non ha considerato l'insegnamento delle lingue come obiettivo prioritario. Il confronto tra la Spagna e gli altri paesi mostra la differenza fondamentale tra la natura obbligatoria di una lingua straniera dai sei ai diciotto anni di età e l'opzione volontaria per un'altra nella prima; mentre nella seconda lingua è obbligatoria una seconda lingua nella fase primaria e un'altra nella fase secondaria. Questo porta ad un significativo ritardo nel numero di lingue studiate dai nostri studenti.

Il resto dei fattori analizzati nello testo sono già estrinseci all'educazione stessa, anche se inevitabilmente la condizionano. In primo luogo, evidenziano una "inefficienza di spesa" basata sul confronto tra spesa pubblica e privata, l'efficienza a livello internazionale e la divergenza tra la spesa investita e i risultati ottenuti.

La seconda domanda è di grande importanza perché riprende un fatto decisivo: "Il divario tra formazione e occupazione". Partendo da un punto di vista generale, affronta il "paradosso della disoccupazione" come un modo per comprendere e formulare una possibile soluzione al divario a cui si riferisce. Il paradosso sta nella situazione di alti tassi di disoccupazione giovanile in soggetti con qualifiche e competenze di scarso interesse per il mercato del lavoro. Il fatto è che la formazione non si adatta alle esigenze professionali in rapida evoluzione. Gli squilibri sono comuni all'ambiente universitario e alla formazione professionale.

Il terzo aspetto è quello della gestione politica, che considerano lenta. Essi indicano l'innovazione necessaria per includere le competenze, e non solo la conoscenza, nell'apprendimento permanente come strumento per adattarsi ai cambiamenti della società della conoscenza. Inoltre, tuttavia, questo concetto di apprendimento permanente compensa l'abbandono prematuro degli studi di cui sopra. Per quanto riguarda la metodologia, essi optano per il modello di formazione "scuola-impresa" rispetto a quello incentrato sulla scuola, in quanto questo è uno degli aspetti che richiedono miglioramenti nel nostro sistema educativo. Infine, sottolineano la necessità di dare agli insegnanti l'importanza che è coerente con il peso della loro attività. In Spagna, la preoccupazione e l'interesse diffuso per la gestione dei talenti nelle aziende non è stato preso in considerazione nel campo dell'insegnamento.

Essi trattano inoltre la questione normativa sotto tre punti di vista: la conce-

zione giuridica della formazione, le procedure politiche e lo sviluppo dell'applicazione delle norme. Rispetto ai primi due, sottolineano la costante necessità di fare dell'educazione l'oggetto di discussione politica, di fronte all'imperativo bisogno di accordo tra le parti per l'elaborazione di una legge coerente e stabile. Per quanto riguarda l'attuazione della presente direttiva, essi sottolineano l'importanza del sistema delle qualifiche per il mondo delle imprese. È necessario un sistema di certificazione delle competenze di interesse per il sistema produttivo rispetto alla qualifica generale rilasciata al termine della scuola dell'obbligo (ESO). Per quanto riguarda l'istruzione di maturità o la formazione professionale intermedia, essi richiedono un test di maturità simile a quello di altri paesi europei.
L'ultima delle prospettive in cui si colloca lo studio è quella dei bilanci offerti dalle diverse organizzazioni internazionali sull'istruzione in Spagna. Gli organismi e le istituzioni le cui relazioni e i cui dati sono presi in considerazione sono il World Economic Forum (WEF), l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) e la Commissione europea (CE).

ii. Dieci proposte della Confederazione spagnola delle organizzazioni imprenditoriali (CEOE) per un apprendimento permanente di qualità in Spagna

1) Stabilire un nuovo curriculum per un nuovo periodo di tempo
2) Promuovere l'innovazione, l'imprenditorialità e l'uso delle tecnologie
3) Fare dell'insegnamento una professione solida
4) Rafforzare l'autonomia dei centri, la loro governance e la loro responsabilità.
5) Definire un sistema di valutazione efficace ed efficiente per il miglioramento.
6) Consolidare la libertà di istruzione
7) Facilitare la transizione dall'istruzione all'occupazione
8) Intensificare i legami reciproci tra istruzione e imprese e il ruolo dell'imprenditorialità nella gestione esecutiva della formazione per l'esercizio di una professione
9) Garantire un quadro di base, moderno ed efficace, comune a tutto lo Stato.
10) Promuovere un accordo sociale e politico che condivida una visione e garantisca un percorso efficace per il nostro sistema educativo

1) Stabilire un nuovo curriculum per un nuovo periodo di tempo

Questa massima si concretizza nell'inserimento nei programmi educativi di quella conoscenza essenziale per la comprensione del mondo e per l'inserimento degli studenti nella società di oggi. Dovrebbe essere incoraggiato lo sviluppo di capacità e abilità cognitive e meta-cognitive, quelle relative all'organizzazione e alla gestione della conoscenza. Inoltre, l'obiettivo sarà quello di contribuire alla conoscenza delle tradizioni culturali, dei loro concetti

fondamentali, ideologici e assiologici delle diverse discipline di studio. Le materie indicate per l'aggiornamento sono la matematica, le scienze sociali e le scienze naturali, quelle che contribuiscono al raggiungimento delle competenze del XXI secolo e gli insegnamenti STEM, l'imprenditorialità, la robotica e il pensiero computazionale; e l'uso di strumenti digitali. La raccomandazione generale è la riduzione delle materie nel curriculum per eliminare ripetizioni e sovrapposizioni tra materie e corsi.

Tuttavia, ciò che prevale su queste prime osservazioni è la necessità di una formazione umanistica. L'insegnamento delle scienze umane è riconosciuto non solo per il suo valore intrinseco, ma anche perché questa educazione favorisce l'inserimento della persona nella società e la sua stabilità come individuo, entrambi sempre più quotati nel mondo degli affari. Sia l'insegnamento delle scienze umane che l'approccio umanistico del resto degli insegnamenti devono essere presenti e governare i curricula futuri.

D'altro canto, il pregiudizio del programma di studi deve essere quello di collegare le conoscenze con le competenze. È necessario rafforzare la dimensione cognitiva, ma considerandola come un prerequisito per le competenze. La performance permetterà di verificare l'apprendimento profondo delle conoscenze prima dell'acquisizione delle competenze. Questa riflessione è necessaria di fronte ad un possibile rischio di attivismo a scapito della valutazione della conoscenza e della sua dissoluzione in un pedagogia ideologica. Le competenze che i datori di lavoro oggi riconoscono nei loro dipendenti più talentuosi e quindi più apprezzati sono quelle che vengono chiamate le quattro C: creatività, pensiero critico, comunicazione e collaborazione.

Dei quattro, lo studio dà uno spazio specifico alla comunicazione. L'analisi descrive in dettaglio come considerare la comunicazione scritta e orale e come perseguire la competenza comunicativa nella lingua madre e nelle lingue straniere, con particolare attenzione all'inglese. Occorre prestare attenzione ai processi di insegnamento e di apprendimento per l'acquisizione di tutte le competenze comunicative, comprese quelle linguistiche. Per questo motivo, poiché l'insegnamento deve essere incentrato sugli studenti, è essenziale rafforzare l'insegnamento iniziale degli insegnanti e preparare un sistema di formazione continua per gli insegnanti che consenta un aggiornamento e miglioramento continuo ed è orientato all'ottenimento di risultati. Questi risultati nella loro preparazione porteranno all'eccellenza della loro attività di insegnanti. Si raccomanda di aumentare i livelli linguistici nel corpo studentesco attraverso il rinnovamento metodologico e l'implementazione di programmi di insegnamento bilingue di qualità. È questo obiettivo comunicativo che deve prevalere nell'insegnamento delle materie linguistiche e nell'acquisizione delle competenze corrispondenti come garanzia di progresso personale e di prosperità collettiva in un contesto di globalizzazione.

2) Promuovere l'innovazione, l'imprenditorialità e l'uso delle tecnologie

A questo proposito, ciò che assumono in questo documento è il concetto di "economia della conoscenza" come definito dall'Istituto della Banca Mon-

diale. Questa idea si basa su quattro elementi: il regime economico e istituzionale, l'istruzione, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e il sistema di innovazione. Dal punto di vista di questi elementi, l'Unione europea è svantaggiata rispetto ad altri grandi attori globali. I tre settori in cui dobbiamo agire sono le tecnologie digitali, l'imprenditorialità e l'innovazione. Nel caso della Spagna, lo sforzo deve essere ancora maggiore. La soluzione è, ancora una volta, la riforma dell'istruzione. Una riforma profonda ed efficace.

Le proposte del CEOE per migliorare la conoscenza delle tecnologie digitali possono essere riassunte in quattro punti: in primo luogo, l'inclusione di materie di tecnologia digitale che includono lo sviluppo del pensiero computazionale e della robotica; in secondo luogo, l'introduzione, nelle materie di matematica, di workshop per esercitare l'uso di software che addestra gli studenti all'uso di algoritmi e non solo di routine; in terzo luogo, per promuovere l'integrazione delle TIC nella pratica didattica per migliorare la qualità dell'insegnamento; e, infine, per coinvolgere le aziende nello sviluppo di piattaforme digitali e risorse tecnologiche per incorporarle nelle metodologie didattiche.

Non abbonderemo qui nel resto delle aree coperte a questo punto. Né svilupperemo tutti i punti proposti nel Decalogo. Per lo scopo per il quale ci siamo prefissati, ci soffermeremo solo sull'ultima delle domande che sono oggetto della nostra analisi: la seguente proposta nel testo CEOE, che si concentra specificamente sull'insegnamento.

3) Fare dell'insegnamento una professione solida

Negli ultimi anni, in generale tra esperti, organizzazioni e istituzioni, si è posto l'accento sugli insegnanti come elemento essenziale per la qualità dei sistemi educativi. Non si tratta solo del rendimento scolastico, ma anche della capacità di adattamento al nuovo contesto sociale. Lo sviluppo della gestione del talento degli insegnanti è essenziale. Consisterebbe semplicemente nell'applicazione di tale gestione dei talenti, che viene già effettuata regolarmente nelle aziende, all'organizzazione del sistema educativo, in tutte le fasi, dalla scuola materna all'istruzione superiore e agli adulti; nella formazione professionale e nella sfera pubblica e privata. In questo caso, le proposte presentate nello studio che stiamo seguendo sono rivolte, in primo luogo, all'insegnamento non universitario; e sono organizzate intorno a questi assi: la selezione e la formazione iniziale, da un lato, e lo sviluppo professionale degli insegnanti, dall'altro.

Il punto di riferimento proposto dagli autori per aumentare la qualità dei professionisti dell'insegnamento è il modello di formazione dei medici in Spagna. Quello che è noto come MIR (Internal and Resident Physician) è una procedura di selezione e formazione di specialisti della salute che ha dato ottimi risultati e ha portato i nostri medici ad essere collocati nelle migliori posizioni della classifica internazionale. Per questi motivi, il CEOE partecipa alla proposta per l'elaborazione di un 'teaching MIR', che dovrebbe essere basato su una selezione prima della formazione, la configurazione dell'insegnamento

post-laurea attraverso accordi con lo Stato, obbligatoria per tutti i laureati che vogliono insegnare a livello non universitario, deve avere un carattere nazionale e perseguire l'eccellenza.

Questo sistema dovrebbe essere accompagnato da un "piano di carriera" costituito da politiche di gestione dei talenti. La formazione dovrebbe essere mantenuta e si dovrebbe evitare che i migliori non lascino la professione per offerte più interessanti, con specifico riferimento alle materie STEM. Il modo per realizzare queste politiche di sviluppo professionale è questo 'Piano di Carriera' che consiste in una previsione personalizzata di sviluppo professionale che integra e coerente la formazione permanente, la valutazione, gli incentivi e la promozione. I quattro punti su cui si baserebbe questo piano sono: in primo luogo, un'organizzazione della formazione permanente che combina tre obiettivi: Il secondo punto è la considerazione dei diversi tipi di percorsi di carriera, cioè accademico, manageriale o manageriale; in terzo luogo, la creazione di un sistema di incentivi in termini di retribuzione e progressione; e, infine, la realizzazione di valutazioni oggettive ed eque che determinano gli incentivi e la promozione degli insegnanti.

Come abbiamo affermato all'inizio, non riprenderemo il contenuto delle restanti dieci proposte, la cui lista è stata trascritta all'inizio di questo paragrafo. L'orientamento finalista di questo lavoro è rivolto alla presenza, al trattamento e alla considerazione della didattica delle lingue e delle tecnologie all'interno del sistema educativo spagnolo nel suo complesso, inteso come educazione permanente per tutta la vita. Pertanto, abbiamo cercato di dare conto della sua comparsa nelle leggi sull'istruzione generale, nei contenuti dell'educazione per gli anziani e nelle relazioni e proposte della Fondazione per gli studi economici applicati (FEDEA) e della Confederazione spagnola delle organizzazioni imprenditoriali (CEOE).

5. Conclusioni

Possiamo concludere che in Spagna c'è un'assunzione generale della necessità e dell'importanza di dedicare sforzi e attenzione alla formazione permanente. Riteniamo che le testimonianze più rappresentative possano provenire dai principali agenti responsabili, esigenti e determinanti dell'istruzione nel nostro paese. È per questo motivo che le fonti a cui si è fatto ricorso sono, in primo luogo, la concezione della legislazione educativa stessa e la sua concretizzazione da parte dell'Amministrazione. Quest'area responsabile dell'educazione si occupa anche dell'apprendimento permanente per gli anziani attraverso istituzioni universitarie e altre associazioni pubbliche e private attraverso l'Associazione statale dei programmi universitari per gli anziani, AEPUM. Inoltre, abbiamo dimostrato perché abbiamo ritenuto essenziale raccogliere le analisi

e le proposte degli agenti sociali che segnano la domanda di professionisti del mercato del lavoro, soprattutto nei settori dell'economia e delle imprese. Sono questi agenti sociali che hanno un'idea realistica dei bisogni del mondo di oggi e conoscono le previsioni per il futuro dal loro punto di vista commerciale. Le fonti studiate comprendono un'analisi e riflessioni sui cambiamenti avvenuti nel XXI secolo, soprattutto quelli derivanti dal grande elemento caratterizzante del momento, cioè la globalizzazione. E, di questo, le richieste e le sfide che il nuovo panorama del mercato del lavoro pone alla formazione degli individui. Le esigenze attuali sono prese in considerazione in tutti i documenti analizzati e lo abbiamo registrato. Tuttavia, poiché l'obiettivo della nostra analisi è l'insegnamento delle lingue e delle competenze digitali e multimediali, il dettaglio del nostro studio si è concentrato sull'importanza data loro da ciascuno di essi e sulle proposte per migliorare la loro qualità.

Possiamo anche dire che in tutti i documenti che abbiamo portato all'esame, è stata attribuita grande importanza alle due materie di insegnamento che ci interessano in questo lavoro. Sia la conoscenza delle lingue che delle tecnologie sono essenziali nel mondo di oggi per lo sviluppo personale e professionale. Globalizzazione e tecnologia sono i due elementi, insieme alla mobilità, che contraddistinguono maggiormente tutti gli autori nel campo dell'insegnamento. L'educazione non può essere estratta da questi parametri sociali a cui le generazioni precedenti sono state costrette e in cui per le nuove generazioni sono già parte integrante del loro ambiente relazionale sotto tutti gli aspetti. La globalizzazione impone la necessità di comunicazione. Ma la competenza comunicativa nella propria lingua non è più sufficiente. È necessario acquisire le competenze del multilinguismo, cioè essere in grado di gestire più di una lingua nella stessa situazione comunicativa. Gli incontri multiculturali e multilingue sono sempre più frequenti. In tutti i casi, le competenze linguistiche non sono sufficienti Una competenza comunicativa completa è necessaria per consentire relazioni fluide e buoni risultati tra partecipanti di culture diverse.

Allo stesso tempo, tutte queste relazioni sono sviluppate in gran parte attraverso un fan multimediale che costringe gli individui ad essere addestrati per un corretto sviluppo in questi ambienti. Le competenze multimediali non possono essere date per scontate nei nativi digitali. Questa competenza non è garantita perché lo è, così come la competenza comunicativa non è garantita dal semplice fatto di essere madrelingua di una lingua. La formazione è essenziale e, sempre più spesso, il confine tra multimedialità e capacità di comunicazione si sta restringendo. Tuttavia, non possiamo dimenticare che, sebbene gli ambienti e i media e le dinamiche relazionali siano nuovi, i generi letterari e discorsivi in essi utilizzati ritornano periodicamente a formati socialmente sistematizzati per coprire i bisogni espressivi dell'essere umano. Questo conferma la necessità di una concezione umanista e personalista che presiede all'intenzionalità di tutte le proposte che abbiamo visto. Nel caso delle generazioni che sono state costrette a utilizzare i media virtuali sulla base di una formazione analogica e di una concezione del mondo in cui non era ne-

cessario conoscere altre lingue, è chiaro che l'aggiornamento e l'acquisizione di queste competenze è diventato necessario nei programmi di apprendimento permanente, sia per gli anziani che per la popolazione attiva. Concludiamo, quindi, dicendo che è essenziale un costante rinnovamento dei sistemi educativi, un adattamento ai nuovi tempi, per i quali è necessario occuparsi dei bisogni della società e ascoltare gli agenti che intervengono in essa. In questo modo, i sistemi educativi evolveranno allo stesso ritmo e saranno in grado di offrire ai tirocinanti le competenze che consentiranno la loro integrazione sociale e la loro realizzazione personale. L'obiettivo ultimo dell'educazione, che non deve mai essere perso di vista, è il benessere dell'essere umano.

Riferimenti Bibliografici

Aepum http://www.aepumayores.org/contenido/miembros/universidades-socias-de-la-aepum.

Ceoe (2017). *La educación importa: libro blanco de los empresarios españoles.* Madrid: Confederación Española de Organizaciones Empresariales – CEOE. Disponibile in https://contenidos.ceoe.es/CEOE/var/pool/pdf/publications_docs-file-373-la-educacion-importa-libro-blanco-de-los-empresarios-espanoles.pdf [Accesso 9 gennaio 2019].

Felgueroso, F. (2018). *El aprendizaje permanente de los adultos en España: retos para el futuro. Estudios sobre la Economía Española - 2016/07.* Madrid: FEDEA y JP Morgan.

Lomce: Ley Organica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Disponibile in http://boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf [Accesso 8 gennaio 2019].

Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. Disponibile in https://www.boe.es/boe/dias/2017/07/05/pdfs/BOE-A-2017-7769.pdf [Accesso 8 gennaio 2019].

Concetta La Rocca

Lifelong Learning e nuove tecnologie: sviluppo di un e.Portfolio per l'auto-orientamento di futuri educatori

1. Introduzione

L'ePortfolio è uno strumento che può elettivamente favorire la visione prospettica di un soggetto in formazione inserendolo in una dimensione riflessiva insieme diacronica e sincronica. Come afferma Dewey, "We do not learning from experience. We learn from reflecting on experience" (Dewey, 1938). In sintesi, in ambito educativo, i docenti possono utilizzare l'eP per osservare e valutare la progressiva acquisizione documentata delle competenze raggiunte dai propri allievi e possono riferirsi ad esso come ad un'idea regolativa per la progettazione degli interventi didattici e dei curricoli formativi. Gli studenti possono impiegare l'eP per riflettere sul proprio apprendimento e sui propri atteggiamenti, auto-valutandosi rispetto ai risultati raggiunti, o mancati, nelle varie fasi del percorso formativo. Possono così migliorare la comprensione di se stessi e l'autostima per costruire, nel corso del tempo, quel bagaglio di competenze e meta-competenze che consentiranno loro di operare scelte lucide e responsabili per orientare il proprio progetto di vita. In questo studio si riportano le procedure e gli esiti dell'esperienza di costruzione di un eP ad opera di studenti del DSF dell'Università Roma Tre, nell'AA 2017-18, i quali ne hanno elaborato liberamente alcune pagine e ne hanno compilato altre utilizzando gli strumenti strutturati selezionati dalla docente, ovvero dall'autrice di questo lavoro (Tavola degli eventi formativi, Grafico degli eventi formativi, Questionario sulle strategie di apprendimento, Prospettiva temporale).

2. Lifelong learning e nuove tecnologie

A differenza dell'apprendimento che avviene nell'età infantile, quello in età adulta è caratterizzato non solo da modificazioni di tipo cognitivo e comportamentale, ma soprattutto dalla capacità, che ha l'adulto, di selezionare informazioni, di imparare quello che ritiene significativo, di assumersi la responsabilità di quello che decide di apprendere, di attingere alle risorse che fanno già parte del proprio vissuto (Illeris, 2009). Coloro che si formano, lavorano e vivono nella nostra "società post-industriale" (Touraine, 1969; Bell, 1973) devono fare i conti con le trasformazioni che costantemente investono sia le forme di rapporto tra le classi sociali sia la dimensione economica e produttiva che sempre di più si basa sullo sviluppo della ricerca scientifica e tecnologica, in particolare sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Infatti la maggiore

caratteristica di questa nostra società sta nel fatto che ciò che in essa conta di più è il possesso della conoscenza (Drucker, 1996). Naturalmente ogni società umana ha avuto le sue forme di conoscenza, ma oggi, soprattutto grazie alla diffusione capillare, a livello globale, delle nuove sofisticate tecnologie digitali e della rete Internet, la conoscenza non è solo il motore principale dell'economia, ma anche della vita sociale e lavorativa. Ciascuno di noi trascorre moltissimo tempo nella continua, personale e autonoma formazione conoscitiva utilizzando gli strumenti che lo sviluppo tecnologico mette a nostra disposizione e costruendo così prospettive interpretative e competenze che si affiancano a quelle conseguite nella frequenza di corsi formali e non formali. Tutto ciò si riflette anche nel mondo del lavoro nel quale al soggetto oltre a conoscenze, competenze specifiche, valori, si richiedono comportamenti flessibili e creativi, competenze di natura trasversale che diano risposta alle particolari situazioni problematiche che eventualmente possano emergere (Di Nubila et al, 1999).

Per arginare quello che Guichrad (Guichard, 2003) definisce *caos vocazionale,* i soggetti dovrebbero essere posti nella condizione di affrontare situazioni problematiche (Mezirow, 2003) avendo la capacità di fermarsi a riflettere per assumere posizioni che determinino un mutamento, e che consentano così di attualizzare il proprio potenziale senso della vita. Come si è già sottolineato in altre occasioni (La Rocca, 2018), le competenze richieste agli adulti per affrontare le situazioni di trasformazione, le provocazioni che la vita può generare, non possono essere certamente improvvisate, ma dovrebbero essere sviluppate nell'ambito del processo di crescita, fin dai primi gradi scolastici.

Le cosiddette *soft skills* (Pellerey, 2017), delle quali si parla diffusamente anche nei documenti europei, altro non sono che le competenze necessarie per potersi orientare in contesti sociali e professionali problematici, e non sempre favorevoli, ponendo in atto una serie di strategie quali la capacità di progettare azioni e di metterle in pratica, di essere consapevoli dei propri processi cognitivi e decisionali, di relazionarsi positivamente con gli altri, di mantenere fermi i valori esistenziali ritenuti positivi. Insomma bisognerebbe educare i ragazzi ad auto-orientarsi, affinché raggiungano l'autonomia decisionale che consenta loro di porre se stessi come centro stabile in un mondo che gira vorticosamente, attingendo a "saperi e competenze profonde, di tipo stabile, sistematico e strutturato" (Domenici, 2009). E vale comunque la pena precisare che i contesti di vita sono sempre problematici e mai lineari e dunque sembra davvero indispensabile che nelle prassi didattiche, in periodo scolare, si tenga conto della necessità di sviluppare quelle *competenze strategiche* (Margottini, 2017) che porranno il futuro adulto nella condizione di sapere, saper fare, saper essere, saper agire, saper divenire. Un ragazzo allenato ad essere al centro del proprio percorso di apprendimento più facilmente diventerà un adulto capace di osservare, analizzare, decidere, scegliere ed autodirigersi. Ma, come afferma Mezirow (Mezirow, 2003), evidentemente non c'è una tecnica codificata che possa generare le competenze auspicate, vi sono però strategie educative che possono facilitarne lo sviluppo, soprattutto potenziando processi metacognitivi, quali

l'abitudine alla riflessione critica e alla consapevolezza dei propri punti di forza e di criticità per essere in grado di reinterpretare, in modo continuo e costruttivo il proprio rapporto con il mondo (Romeo, 2014), nell'ottica dell'apprendimento permanente, anzi dell'autodirezione nell'apprendimento permanente.

Per questi motivi è sempre più necessario valorizzare e rendere visibili le conoscenze e le competenze acquisite e maturate nel corso della vita in contesti formali, non formali ed informali, in modo da permettere allo stesso soggetto, e a coloro che ne siano interessati, per eventuali offerte occupazionali, di individuare le aree di saperi trasferibili o migliorabili attraverso opportuni percorsi di formazione. Si può affermare che oggi la prospettiva del lifelong learning si configura davvero come un orizzonte di senso da costruire in primo luogo all'interno di una visione politica e teorica (Alberici, 2008, Aleandri, 2011), e che può avvalersi di metodologie auto-osservative che consentano ai soggetti di effettuare una adeguata e complessa rappresentazione di sé.

Affinché la riflessione sull'esperienza sia presente al soggetto in modo sistematico e dinamico, è necessario fare in modo che egli possa intraprendere con se stesso un processo di narrazione (Batini, 2005a; Batini, *et al.*, 2005b) che gli consenta di organizzare in modo significativo il proprio vissuto esperienziale e formativo dando conto, in primis a se stesso, di ciò che ritiene essere nodale nel proprio passato e presente e dunque produrre una disposizione verso la progettazione del futuro. Lo sviluppo di abilità riflessive ha evidentemente uno scopo altamente educativo ed allora sembra auspicabile che queste vengano incrementate soprattutto nei percorsi di studio rivolti a coloro che hanno scelto di dedicarsi all'esercizio di professioni educative e formative, affinché possano sia utilizzarle in prima persona, sia diffonderle nei futuri contesti in cui andranno ad operare.

Le nuove tecnologie rappresentano senz'altro una grande opportunità per affrontare un compito così complesso e, secondo la scrivente, il portfolio elettronico (ePortfolio, eP) è uno strumento/ambiente digitale che si presta efficacemente allo scopo (La Rocca, 2015).

3. L'ePortfolio per l'auto- osservazione e l'auto-orientamento

L'eP rappresenta l'evoluzione elettronica del portfolio cartaceo che consiste in una raccolta di carte e materiali compiuta da un soggetto per documentare i migliori lavori eseguiti e, in passato, era utilizzato soprattutto nel campo delle belle arti (Avraamidou, *et al.,* 2002) (Meeus, *et al.,* 2006). Con la diffusione delle tecnologie di rete si è assistito ad una progressiva evoluzione del portfolio in uno strumento elettronico che si avvale dell'uso di una interfaccia web-based; ciò ne rende possibile un allestimento più flessibile e dinamico e consente ai soggetti di predisporre una raccolta di dati informativi immediatamente accessibili da chiunque ne abbia interesse (Barrett, 2003; 2004); (Giovannini, et al, 2011); (Pellerey, 2018); (Rossi, *et al.*, 2006). In sintesi, l'eP è "una raccolta di-

gitalizzata di artefatti, ivi comprese le dimostrazioni, le risorse, e i risultati raggiunti che rappresentano un individuo, un gruppo, un'organizzazione, o un'istituzione" (Lorenzo, *et al.*, 2005, p. 2). L'eP è, dunque, un insieme di documenti scelti secondo specifici criteri ed *accompagnati da riflessioni e descrizioni* che illustrano il percorso seguito e gli sforzi praticati per la loro produzione ed ha lo scopo di rendere visibile non solo il risultato ottenuto ma anche il percorso che ne ha consentito il raggiungimento. Bisogna sottolineare che l'eP consente la documentazione delle competenze acquisite in ambito formale, informale e non formale poiché nelle sue pagine è possibile mostrare sia il possesso di titoli di studio conseguiti a seguito di percorsi scolastici formali, sia il possesso di conoscenze, abilità, capacità sviluppate in ambienti esperienziali di varia natura. Ad esempio è possibile mostrare la propria conoscenza della lingua inglese anche se non si è in possesso di un diploma Trinity, costruendo una pagina di eP in cui si inseriscono documenti che lo testimoniano, come una conversazione sostenuta nell'ambito di una riunione di volontariato o la presentazione di un progetto di ricerca in una conferenza internazionale. Perciò la costruzione di un eP permette, al soggetto che lo implementa, di riflettere sulle proprie competenze, conoscenze, abilità, ovvero di auto-valutarsi rispetto ai risultati raggiunti, o mancati, nelle varie fasi del percorso formativo. Le persone possono così migliorare la comprensione di se stesse per costruire, nel corso del tempo, quel bagaglio di competenze e meta-competenze che consentiranno loro di operare scelte lucide e responsabili per orientare il proprio progetto di vita. L'eP di fatto può accompagnare la persona durante tutto il suo percorso di formazione che, come è ormai noto, non termina certo con il conseguimento di un titolo di studio, ma prosegue lungo tutto l'arco della vita e perciò può essere considerato davvero un potente alleato in un processo di autodirezione in cui è necessario testimoniare a se stessi, oltre che ad altri, gli stadi formativi raggiunti e contemporaneamente il percorso seguito (La Rocca, 2015).

Sembra che questa breve sintesi possa aver mostrato il valore pedagogico e formativo dell'eP che risulta essere comunque uno strumento/ambiente di una certa complessità, non tanto nella sua costruzione, che anzi, dopo averne compreso i meccanismi, risulta essere anche coinvolgente e divertente, ma nel monitoraggio e nella verifica dei dati, ottenuti a seguito della sua compilazione, che, in sede di sperimentazione, non può non essere eseguita se se ne voglia testare l'affidabilità e la validità. Infatti la ricerca empirica che si presenta in questo lavoro intende proprio mostrare in che modo possa essere costruito un eP che svolga una funzione significativa affiancando il soggetto nell'attivazione di percorsi di autodirezione e di autoapprendimento lungo l'arco della sua vita.

Poiché l'eP è uno strumento aperto e totalmente gestito dal soggetto, a seguito di ricerche già effettuate (La Rocca, 2015), è emersa la necessità pedagogica e metodologica di renderlo più strutturato, in modo da corrispondere al principio secondo il quale non vi è contraddizione nell'attivare strade percorribili per innescare processi riflessivi *guidati ed autodiretti* che coniughino l'intenzionalità dell'atto educativo e l'autonomia del soggetto (Quaglino, 2004).

Perciò in questo lavoro viene presentato lo sviluppo di un eP semi-strutturato poiché: a) alcune delle pagine di cui è composto sono elaborate liberamente dal soggetto secondo la propria specifica originalità ed hanno lo scopo di porre in evidenza non solo competenze, conoscenze, capacità possedute e ritenute degne di considerazione, ma anche le emozioni, l'impegno, le gioie e le frustrazioni che ne hanno accompagnato il conseguimento; b) altre pagine sono costruite utilizzando strumenti strutturati selezionati dalla docente in base agli obiettivi educativi sottesi alla compilazione dell'eP.

Mahara è la piattaforma scelta e sviluppata per la costruzione dell'eP (La Rocca, 2015) perché è facile ed intuitiva nella compilazione e perché si presta elettivamente a corrispondere agli obiettivi perseguiti dalla docente. Rispetto alla prima versione della piattaforma utilizzata nella ricerca del 2014/15, sono state effettuate alcune modifiche nella home page che corrispondono sia allo scopo di personalizzarla e renderla più amichevole, sia alla necessità di fare in modo che gli studenti elaborino pagine libere e pagine strutturate.

Fig. 1 – Confronto tra la Home Page di Mahara utilizzata per la ricerca del 2013/14/15 e quella sviluppata per il 2016/17/18

Home page della piattaforma Mahara
2016/17/18

Come è visibile dalle immagini, in entrambi i casi, Mahara è costituita da tre sezioni/contenitori: il primo, oltre che permettere la realizzazione del CV[1], è sostanzialmente lo spazio in cui raccogliere, "salvare", tutti i file che contengono i documenti multimediali da utilizzare per la costruzione delle pagine; il secondo è il luogo che consente la costruzione vera e propria delle pagine, sia libere, sia, per la seconda versione, strutturate, per le quali, cliccando sull'icona, il soggetto accede direttamente agli strumenti (*Tavola degli eventi* in foglio word; *Grafico degli eventi* in formato excel; *QSA* e *ZTPI* con link alla piattaforma www.competenzestrategiche.it); il terzo è la zona in cui è possibile promuovere una dimensione relazionale poiché consente di condividere con altri le pagine personali anche per sviluppare una riflessione collegiale su temi di interesse. Premettendo che la prima versione di Mahara è il frutto di una traduzione in italiano della piattaforma che è originariamente in lingua inglese, di seguito si descriveranno le modifiche effettuate cercando di fornirne le motivazioni alle scelte corrispondenti.

La prima variazione che risulta evidente riguarda l'utilizzo di nuove icone: la scelta è senz'altro di carattere estetico e simbolico poiché le nuove effigi sembrano rappresentare con maggiore incisività e immediatezza le azioni alle quali

[1] È molto interessante sottolineare che il CV è contenuto nell'eP, poiché il campo semantico dell'eP è più esteso e non esclude di certo il CV.

richiamano e che i soggetti sono tenuti a svolgere. In secondo luogo si è deciso di intervenire sulle locuzioni attraverso le quali vengono impartite le consegne: la prima osservazione riguarda, nella seconda versione, la variazione nell'utilizzo delle forme verbali che, nell'ottica di offrire un percorso definito, restano all'imperativo per la prima locuzione (in blu) ma che, nelle frasi sottostanti, si traducono nella prima persona dell'indicativo presente in modo da sottolineare l'impegno personale del soggetto che compila l'eP. Inoltre la maggior parte delle locuzioni sono state variate anche nel merito, per affinare il significato di cui sono portatrici. Infatti, come è visibile, le tre sezioni recitano: 1) Crea e Raccogli – Creo artefatti e li raccolgo; 2) Rifletti e Costruisci – Analizzo, Commento e Rappresento; 3) Condividi in Rete – Creo il mio Network. In particolare si vuole attirare l'attenzione sulla variazione effettuata nella prima e nella seconda sezione: le precedenti locuzioni "sviluppa il tuo portfolio" e " esibisci il tuo portfolio" di fatto separano l'azione della costruzione del portfolio, attribuita sostanzialmente alla sezione di raccolta dei documenti, dalla sezione dell'esibire-mostrare il portfolio che viene assegnata alla sezione in cui si devono costruire le "pagine", ovvero quella in cui si organizzano i documenti all'interno di categorie che vanno a definire le "pagine" dell'eP (es: in una eventuale pagina titolata "I miei traguardi" il soggetto raccoglie i documenti – foto, immagini di certificazioni, filmati, etc –, e le relative riflessioni personali, relativi al conseguimento dei titoli di studio e/o delle esperienze formative ritenute importanti). Questa separazione non è sembrata adeguata allo spirito autentico dell'eP: ogni azione svolta in Mahara contribuisce alla costruzione dell'eP, poiché quest'ultimo è il risultato finale, e sempre in progress, di tutto il lavoro effettuato. Raccogliere i documenti, riflettere su di essi e commentarli, raggrupparli in pagine attraverso un filo conduttore, condividerli con i gruppi e le persone di cui si cerca l'opinione: tutto questo, complessivamente, è l'eP!

A questo punto, prima di procedere con la narrazione dell'esperienza empirica, si ritiene necessario descrivere brevemente gli strumenti utilizzati per la compilazione, obbligatoria, delle pagine strutturate:

– *Tavola degli eventi* – ha lo scopo di guidare lo studente nella individuazione degli eventi del proprio vissuto formativo che verranno poi rappresentati dai documenti/artefatti da inserire nell'eP. Con il termine "evento" si fa riferimento ad una situazione complessa che è fatta del ricordo di un episodio ma anche dei materiali che possono essere ritenuti la documentazione di quell'episodio; i documenti/materiali dovranno essere rielaborati in formato elettronico e accompagnati dai commenti che si riterrà opportuno inserire e che rappresentano la riflessione soggettiva sull'evento: questo processo di rilettura e riformulazione trasformerà i documenti negli artefatti da inserire in Mahara. La Tavola è formata da quattro ambiti: cognitivo, motivazionale, relazionale e metacognitivo; per ciascuno degli ambiti sono state formulate delle domande che guidano gli studenti ad individuare quali siano stati gli eventi del proprio percorso

formativo che abbiano assunto, per lo stesso individuo, in positivo e in negativo, un rilievo maggiore nella costruzione della propria identità di soggetto competente e di persona.

– *Grafico degli eventi* – richiede di collocare in un ordine temporale gli eventi selezionati grazie all'uso della Tavola. È costituito da un piano delimitato da assi cartesiani: sull'ascissa sono collocate le età in cui sono accaduti gli eventi, sull'ordinata le categorie nell'ambito delle quali si sono verificati gli eventi (Famiglia, Scuola e formazione, Gruppo dei pari, Lavoro, Volontariato – in colori differenti). Il quadrante superiore va utilizzato per la collocazione degli eventi positivi, quello inferiore per gli eventi negativi. L'evento si trova dunque ad essere collocato su un piano che ne permette l'immediata visualizzazione come fatto collegato, in senso temporale, ai diversi contesti del vissuto del soggetto.
– QSA – questionario sulle strategie di apprendimento elaborato da Pellerey (1996) e sviluppato in formato elettronico sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it/ (Margottini, 2017). Lo strumento ha lo scopo di *promuovere la conoscenza e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, *attraverso l'analisi di fattori che fanno riferimento alle seguenti dimensioni interrelate: cognitiva e metacognitiva, motivazionale e volitiva affettiva e relazionale*[2].
– ZTPI – *Zimbardo Time Perspective Inventory*, in formato elettronico sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it/, consente al soggetto di comprendere quale sia il proprio rapporto con il tempo, misurando quale valore esso dia al passato, al presente e al futuro (Zimbardo e Boyd, 2008); (Margottini et al, 2017).

La compilazione delle pagine strutturate e di quelle libere ha evidentemente lo scopo di favorire, nei futuri educatori, l'individuazione, la pubblicazione, la condivisione dei documenti relativi ai momenti ritenuti nodali nel proprio percorso formativo e, soprattutto, l'elaborazione di una attenta riflessione ad essi relativa, con lo scopo di generare un'auto-osservazione e, guardando sia al passato sia al futuro, un processo di auto-orientamento.

4. L'esperienza di costruzione di un ePortfolio nel Dipartimento SdF di Roma Tre nell'AA 2017/18

In questo paragrafo si presentano in modo sintetico[3] le procedure e gli esiti dell'esperienza di costruzione di un eP da parte di 40 studenti universitari dei Corsi magistrali di "Strategie educative e nuovi processi comunicativi" e "Comunicazioni di Rete" tenuti dalla scrivente presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre negli anni 2017/18. Sono stati presi

[2] Citazioni tratte dalla piattaforma www.competenzestrategiche.it/

[3] I dati analitici sono in corso di elaborazione e verranno resi noti in una prossima pubblicazione.

in considerazione esclusivamente gli eP compilati dagli studenti frequentanti che avessero sostenuto gli esami relativi agli insegnamenti entro la sessione di luglio 2018. Il motivo di questa selezione risiede nel fatto che la costruzione dell'eP, valutata per 3CFU, vista la complessità della procedura, è obbligatoria solo per i frequentanti, i quali sono poi tenuti ad illustrare e commentare il proprio eP in sede d'esame; il termine temporale è stato fissato a luglio 2018 per permettere la complessa elaborazione dei dati di ricerca. La metodologia utilizzata è stata di tipo quali-quantitativo poiché ha previsto sia l'utilizzo di strumenti strutturati sia l'analisi qualitativa delle pagine libere dell'eP; i dati quantitativi sono stati raccolti ed elaborati in excel, i dati qualitativi con procedure di decodifica a posteriori.

La ricerca ha previsto diverse fasi così articolate: a. *Presentazione teorica dell'eP.* In primo luogo, dopo circa un mese dall'inizio di ciascuno dei Corsi, la docente ha tenuto una lezione specifica sull'eP, sottolineandone la valenza auto-formativa ed auto-orientativa e ponendone in rilievo gli aspetti pedagogici e didattici, b. *Presentazione della piattaforma Mahara scelta per la costruzione dell'eP.* Nella lezione successiva, la docente, con il sostegno di uno o due tutor, ha illustrato la piattaforma Mahara, spiegandone le modalità di accesso e di implementazione e mostrando alcuni lavori realizzati dagli studenti dei Corsi precedenti. È opportuno sottolineare che i tutor sono studenti che hanno frequentato i Corsi precedenti e che, oltre ad avere una buona dimestichezza con le nuove tecnologie, hanno trovato particolarmente interessante la costruzione del proprio eP, decidendo di approfondire l'argomento tanto da farne, in alcuni casi, oggetto di tesi. La presenza dei peer-tutor agevola moltissimo la comunicazione con gli studenti che, generalmente, in un primo momento si mostrano piuttosto spaventati di fronte al lavoro che li attende, ma che poi, mano a mano che si entra nel merito, si lasciano coinvolgere volentieri nell'avventura, manifestando entusiasmo e partecipazione; c. *Presentazione degli strumenti strutturati, la cui compilazione dà origine alle pagine obbligatorie.* Contestualmente alla presentazione della piattaforma Mahara, vengono presentati gli strumenti che dovranno obbligatoriamente essere utilizzati per la costruzione delle pagine strutturate, ovvero: la *Tavola degli eventi formativi*, il *Grafico degli eventi formativi*, il *QSA*, e lo *ZTPI*; d. *Indicazioni per la compilazione delle pagine libere.* Sempre nello stesso incontro viene effettuata la consegna della costruzione di alcune pagine libere (minimo tre) che i soggetti possono elaborare a seguito del processo auto-riflessivo indotto dalla compilazione degli strumenti strutturati precedentemente descritti; e. *Costruzione dell'eP con il sostegno di un tutor.* A partire dal seminario e per i mesi successivi, gli studenti cominciano il percorso di costruzione del proprio eP, sapendo di poter contare sul tutor per ogni questione relativa alla dimensione tecnologica e sulla docente per ogni problema relativo all'interpretazione degli strumenti strutturati; f. *Compilazione Questionario di Uscita (QU).* Viene poi chiesto agli studenti di compilare un Questionario al termine dell'esperienza effettuata; il questio-

nario debitamente compilato è stato consegnato alla docente in sede d'esame, ovvero quando l'eP è stato presentato e commentato, completo delle pagine libere e di quelle strutturate.

a) Discussione sintetica sulle evidenze della ricerca

Come già detto, gli ePs monitorati nell'ambito di questa ricerca sono stati 40, poiché 40 sono stati gli studenti che hanno presentato il proprio eP e restituito il QU durante lo svolgimento degli esami della sessione estiva. I dati raccolti dalla compilazione degli strumenti strutturati e dalle pagine libere dell'eP sono stati inseriti in una matrice in formato excel che ha previsto in riga le risposte di ogni singolo studente e in colonna le risposte di tutti allo specifico item. Come è facile intuire, la matrice è stata il frutto di lavoro molto accurato e basato sull'inserimento di dati quantitativi, alcuni dei quali direttamente derivati da item strutturati ed altri da informazioni qualitative codificate mediante la costruzione di categorie a posteriori.

L'ipotesi che ha guidato la ricerca osservativa è stata la seguente: l'utilizzo di strumenti strutturati può corroborare le attività di riflessione poiché essi offrono un sostegno significativo in tal senso; e dunque le linee di lettura utilizzate nell'analisi dei dati sono state volte ad osservare: a. se nelle pagine costruite liberamente gli studenti abbiano utilizzato contenuti derivati dalla compilazione degli strumenti strutturati; b. se è possibile individuare una relazione tra le risposte fornite dagli studenti agli specifici strumenti.

La prima linea interpretativa si basa sul fatto che la compilazione dei singoli strumenti strutturati ha lo scopo di incentivare le riflessioni e di valorizzarle entro un contenitore più ampio che le raccolga e consenta loro di non restare un esercizio automatico ed isolato, ma di costituire il tassello di un progetto di elaborazione più ampio, quale è appunto l'eP. La diretta conseguenza di questo tipo di indagine conduce alla rilevazione delle eventuali relazioni tra le risposte fornite dagli studenti agli specifici strumenti.

Il primo dato emerso, che ha riguardato la corrispondenza tra i contenuti inseriti nella *Tavola degli eventi* e quelli inseriti nelle pagine libere dell'eP, è stata il frutto di un lavoro qualitativo accurato e analitico attraverso il quale si è riscontrato che tale corrispondenza si è verificata nel 68,7% dei casi; il risultato è stato considerato soddisfacente poiché i due terzi degli studenti hanno evidentemente utilizzato gli eventi individuati grazie alle sollecitazioni della *Tavola* per effettuare una narrazione di sé basata su un processo riflessivo *guidato ed autodiretto*, e dunque pedagogicamente significativo, così come sostenuto nel precedente paragrafo 1.

Va sottolineato che, nella categoria della *Tavola* denominata 'Scuola e formazione', il 100% dei ragazzi ha menzionato eventi accaduti nel proprio trascorso scolastico che, in positivo e in negativo, hanno condizionato in qualche modo scelte future di studio e di vita. Inoltre in questa categoria, oltre che in quella del 'Lavoro', anche se in misura ridotta, si è rilevata la presenza dell'am-

bito/variabile[4] 'metacognizione'; ciò sta a significare che i ragazzi hanno attribuito alla scuola un grande peso nell'attivare quei processi di riflessione sulle proprie competenze e conoscenze che essi non hanno invece riscontrato nelle situazioni vissute legate alle categorie: 'Famiglia', al 'Gruppo dei pari' e al 'Volontariato'. Dunque in famiglia e con gli amici i ragazzi ricordano e rappresentano eventi positivi e negativi esclusivamente legati alle dimensioni relazionali, affettive, motivazionali e cognitive; questo risultato sembra di grande interesse soprattutto nella prospettiva legata alla formazione dei futuri educatori i quali dovrebbero essere consapevoli che gli eventi (positivi e negativi) accaduti durante gli anni della formazione scolastica segnano in modo indelebile il cammino e la percezione di sé.

In merito alle corrispondenze tra il QSA e le pagine libere dell'eP, emerge che gli studenti dopo aver compilato il QSA ed aver ricevuto in modo immediato il risultato del test, hanno in utilizzato le riflessioni da questo indotte praticamente in tutte le pagine dell'eP, riferendosi, a seconda degli eventi descritti, in modo coerente ai diversi fattori contenuti nel QSA.

Tra gli elementi che si sono voluti indagare in questa ricerca, è sembrata molto interessante la prospettiva diacronica che un soggetto deve necessariamente assumere per attivare un percorso di riflessione e di autodirezione. Ponendo a confronto la ZTPI e il Grafico degli eventi, si rileva che la maggior parte degli studenti ricorda il passato della prima infanzia in modo positivo, per ciascuna delle categorie indicate (si veda la descrizione del Grafico nel par.1), mentre nell'adolescenza emergono molti ricordi negativi riguardo soprattutto al 'Gruppo dei pari' e alla 'Scuola'. Il raggiungimento della maturità mostra una riconsiderazione in termini positivi della 'Scuola', che a partire dai 20 anni è evidentemente riferita al percorso universitario e in modo quasi inversamente proporzionale evidenzia un incremento della dimensione negativa in rapporto alla categoria 'Lavoro'.

Da una prima sommaria elaborazione dei dati rilevati attraverso la somministrazione del QU si rileva che circa la metà degli studenti dichiara di aver già utilizzato strumenti di auto-valutazione e di auto-orientamento esclusivamente in ambito scolastico per una riflessione incentrata sulle competenze e conoscenze acquisite. Prima di questa esperienza, oltre l'80% non conosceva l'ePortfolio, oltre il 60% non conosceva il QSA e il oltre il 70% non conosceva lo ZTPI. La totalità degli studenti dichiara che è stato molto importante riflettere sul tempo, sulle strategie di apprendimento e sugli eventi che possano aver condizionato in positivo o in negativo il proprio percorso di formazione. Sommando le opzioni "molto" e "abbastanza"[5], oltre il 60% dei ragazzi ha affer-

[4] La locuzione ambito/variabile ha un doppio riferimento semantico: il termine ambito è riferito alla denominazione utilizzata nella Tavola degli eventi (ambito metacognitivo); il termine variabile all'etichetta inserita nella matrice excel.

[5] Le domande del questionario, strutturate, hanno previsto risposte da articolare secondo una scala Likert a quattro livelli: molto, abbastanza, poco, per niente.

mato che la costruzione dell'eP in Mahara sia stata abbastanza semplice così come per la quasi totalità è risultato facile navigare in piattaforma interessandosi agli ePs dei compagni e ai gruppi costituiti su temi di interesse. Sempre sommando le opzioni "molto" e "abbastanza", la totalità degli studenti dichiara che la compilazione dell'eP li abbia aiutati ad apprendere i contenuti del Corso, i suoi obiettivi e le sue finalità; e afferma che sarebbe interessante poter utilizzare l'eP anche in altri Corsi, ovvero di integrare il proprio eP con le future esperienze accademiche. In merito alle domande relative alla utilità di compilare il QSA per riflettere sulle proprie strategie di apprendimento e lo ZTPI per riflettere sulla propria percezione del tempo, il 100% dei ragazzi risponde affermativamente. Inoltre la totalità degli studenti risulta d'accordo nel ritenere che la figura del peer-tutor sia stata fondamentale per facilitare la comprensione del funzionamento della piattaforma e per stabilire una motivazione positiva verso il compito da svolgere. L'ultima domanda, aperta, che chiedeva l'opinione sull'utilizzo dell'eP, ha ricevuto poche risposte e, di fatto, tutte hanno sottolineato l'importanza dell'utilizzo di un eP per rafforzare la consapevolezza di sé e la coscienza della direzione che si è data e si potrà dare alla propria formazione e al proprio vissuto, tanto che l'82% (molto + abbastanza) ha affermato che continuerà ad aggiungere pagine al proprio eP anche dopo aver concluso che questa esperienza.

5. Nota conclusiva

Come si anticipava e come forse risulta evidente, ora che si è giunti al termine della narrazione, l'eP è uno strumento/ambiente evidentemente complesso e lo è soprattutto nel monitoraggio e nella verifica dei dati ottenuti; nonostante ciò si è riusciti comunque a seguire l'ipotesi di ricerca e il percorso enunciato, ovvero si è rilevato che nelle pagine costruite liberamente sono stati utilizzati i contenuti derivati dalla compilazione degli strumenti strutturati e che sono state individuate alcune relazioni tra i risultati ottenuti dalla somministrazione dei singoli strumenti strutturati. È opportuno sottolineare che gli studenti, i tutor e la docente hanno lavorato in un clima molto collaborativo, che ha consentito un dialogo continuo sui temi teorici e pratici che hanno costituito l'impalcatura dell'esperienza condivisa nella convinzione di effettuare, insieme, un percorso di crescita e di sviluppo di competenze utili per affrontare la vita in senso lato. La costruzione dell'eP sembra davvero aver svolto un ruolo importante nel sostenere le persone che lo hanno compilato, i futuri educatori, ad intraprendere azioni rivolte all'autodirezione, all'auto-osservazione, all'autoorientamento innescando processi riflessivi, sia guidati dalla docente sia autodiretti, che hanno permesso di far emergere l'intenzionalità dell'atto educativo e l'autonomia del soggetto.

Riferimenti Bibliografici

Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli

Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning.* Roma: Armando Editore.

Avraamidou, L., Zembal-Saul C. (2002). Making the case for the use of web-based portfolios in support of learning to teach. In *Journal of Interactive Online Learning,* 1(2), 2002, http://www.ncolr.org/jiol/issues/viewarticle.cfm?volID=1&IssueID=3&ArticleID=56

Batini, F. (2005°)(a cura di) *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale.* Trento: Erickson

Batini, F., Del Sarto G. (2005b). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erickson

Bell, D. (1974). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Harper Colophon Books

Barrett, H. (2003) *Presentation at First International Conference on the e-Portfolio*, Poiters, France, October 9, 2003. http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf

Barrett, H., Wilkerson, J. (2004). *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio. Approaches Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework.* 2004, http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. United States: Kappa Delta Pi,

Di Nubila R. D., Fabbri Montesano D., Margiotta U. (1999). *La formazione oltre l'aula: lo stage. L'organizzazione e la gestione delle esperienze di tirocinio in azienda e in altri contesti* Padova: CEDAM

Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza

Drucker, P. (1996). *Il grande cambiamento* Milano: Sperling & Kupfer Editori

Guichard, J., Huteau M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Giovannini, M.L., Riccioni A. (2011). *L ' e-portfolio per lo sviluppo del progetto personale e professionale degli studenti universitari: dal modello concettuale alla realizzazione pratica*. In T. Minerva, L. Colazzo*, Connessi! Scenari di Innovazione nella Formazione e nella Comunicazione*, SIEL 2011. VIII Congresso Nazionale della Società Italiana dell'e-Learning, Reggio Emilia 14-16 settembre 2011, Milano, Edizioni Ledizioni LediPublishing, pp. 761-767.

Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge

La Rocca C., (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. In *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, Anno VIII, Vol. 14,2015, pp 157-174

La Rocca, C. (2018). Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio. In *Ricerche Pedagogiche*, Anno LII, n. 208-209, Luglio-Dicembre 2018, pp. 107-127

Lorenzo, G., Ittelson J. (2005). Demonstrating and Assessing Student Learning with ePortfolios. In *Educause Learning Initiative* ELI Paper 3, 2005, http://www.educause.edu/ir/library/pdf/eli3003.pdf. Meeus

Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formative*. Milano: LED

Margottini, M., Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. In *Formazione & Insegnamento*, *15(2)*, 2017, 499-512.

Meeus, W., Questier, F., Derks, T. (2006), Open source eportfolio: Development and implementation of an institution-wide electronic portfolio platform for students. In *Educational Media International*, 43(2), 2006, 133-145. http://books.google.it

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Pellerey, M., Orio, F. (1996). *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*. Roma: LAS

Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS – FAP

Pellerey, M. (2018). *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*. Roma, CNOS – FAP

Quaglino G.P. (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

Romeo, F.P. (2014). *La memoria come categoria pedagogica*, Tricase (LE): Libellula

Rossi, P.G., Giannandrea, L. (2006). *Che cos'è l'E- Portfolio*. Roma: Carocci

Touraine, A. (1969). *La societé post-industrielle.* Paris: Denoël

Zimbardo P., Boyd J., (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. London: Simon and Schuster

Valeria Biasi

Formazione delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per l'orientamento formativo e la gestione delle dinamiche conflittuali

1. La necessità di una formazione delle competenze trasversali del docente per fronteggiare il deficit di orientamento formativo

Molteplici studi, affrontando da più punti di vista le tematiche legate alle criticità peculiari del sistema formativo del nostro Paese, indicano come molto preoccupante l'elevato tasso di abbandono precoce degli studi in particolare in ambito universitario.

I dati presentati nell'*Indagine conoscitiva sulla Dispersione scolastica* (Camera dei Deputati, 2014) sono stati purtroppo ulteriormente confermati dalle indagini più recenti (Domenici, 2015, 2017; Burgalassi, Biasi, Capobianco, Moretti, 2016).

Oltre a fattori di tipo socio-economico viene attualmente indagato, nella letteratura di settore, il ruolo di variabili come l'autoregolamentazione della conoscenza la quale risulta influenzare positivamente il rendimento scolastico e le prestazioni accademiche degli studenti (Diseth, Kobbeltvedt, 2010; Heikkila, Niemivirta, Nieminen, Lonka, 2011; Richardson, Abraham, Bond, 2012) e rappresenta un fattore protettivo nel prevenire il fenomeno del *drop-out* universitario. Si fa riferimento in questo caso al modello di apprendimento autoregolato di Pintrich (2004) secondo il quale sono le strategie cognitive e metacognitive che gli individui adottano a permettere loro di raggiungere gli obiettivi di apprendimento: tali strategie individuali se ben applicate portano a risultati di apprendimento in termini di conoscenza, comprensione e abilità.

Partendo da tale costrutto, recenti indagini condotte da Biasi, De Vincenzo e Patrizi (2017, 2018) hanno evidenziato, attraverso modelli di regressione, il peso di specifici fattori predittivi del rischio di *drop-out* per gli studenti universitari, quali: una condizione di a-motivazione allo studio intrapreso, una inadeguata modalità di elaborazione cognitiva e una scarsa autoefficacia percepita.

In sintesi, gli studenti che abbandonano gli studi appaiono caratterizzati da una scarsa autoefficacia nella regolazione dello studio e da una scarsa motivazione iniziale per il corso di studi prescelto; vi sono inoltre lacune nella consapevolezza delle proprie attitudini e nella esplicitazione dei propri interessi: si evidenzia quindi un *deficit* di orientamento in ingresso (Burgalassi, Biasi, Capobianco, Moretti, 2016).

I suddetti diversi co-fattori che appaiono alimentare il fenomeno dell'abbandono sembrano in definitiva avere un comune terreno di coltura nel com-

plessivo *deficit* di orientamento formativo (Domenici, 2009) e nella conseguente debolezza culturale, strumentale e motivazionale con cui parte degli studenti si presenta fin dall'ingresso nel sistema d'istruzione terziaria.

Il tema dell'orientamento, in ingresso, *in itinere* e in uscita, rappresenta dunque uno snodo cruciale nella costruzione di strategie di contrasto dei fenomeni di abbandono degli studi (Zanniello, 1997; Pombeni, 2005). A tale proposito, studi recenti condotti in chiave longitudinale sulla popolazione universitaria, indicano la funzione strategica svolta da azioni di Counselling per l'orientamento universitario *in itinere* volte proprio a contrastare l'abbandono precoce degli studi (Biasi, Patrizi, De Vincenzo, 2018; Biasi, 2019).

Come indicato da Domenici (2009), la mancanza di orientamento deriva da un non coerente sviluppo dei processi formativi degli allievi interessati. Egli sottolinea inoltre che il docente è il primo, tra coloro che hanno responsabilità formative formali, a poter rilevare i bisogni di orientamento e quindi *è necessario che la sua formazione sia tale da consentirgli nei diversi contesti operativi, sia di rilevare gli eventuali deficit orientativi individuali, sia di provvedere anche traverso l'individualizzazione didattica*, ovvero la qualificazione dei processi formativi, *a creare le condizioni di sviluppo di competenze auto-orientative nei soggetti.*

Da questo punto di vista gli studi di settore hanno messo in luce che l'attivazione di processi di questo tipo presuppone un intervento di sviluppo delle capacità professionali dei docenti sia durante la prima formazione sia in quella "in servizio", come emerge da significative ricerche presentate nell'ambito da un recente *Convegno sulla Formazione iniziale e in servizio degli Insegnanti* tenuto in Roma presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre" (Domenici, 2017).

Si tratta di *promuovere nei docenti l'acquisizione di competenze in grado di facilitare* – durante l'attività scolastica - *la lettura delle esigenze e degli interessi, sia palesi sia impliciti, di ciascun allievo*. A tale scopo risulta funzionale conoscere, tra l'altro, i lineamenti dello sviluppo cognitivo e affettivo relativamente alle diverse fasce di età in modo da poter procedere ad una *reale individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento* (Biasi, 2017a), la sola capace di garantire le condizioni per l'*attuazione di un efficace processo di orientamento diacronico-formativo.*

Come precisa Domenici (2009) si parla di orientamento formativo in quanto un orientamento al di fuori dei processi formativi non può che assumere solo ed esclusivamente una funzione diagnostico-informativa, e perciò non necessariamente modificativa della realtà del soggetto. Per rendere formativo un processo di orientamento occorre invece ampliare ed arricchire l'esperienza di apprendimento – attraverso quindi un grande investimento nella didattica – in modo da favorire l'espressione e la fioritura di interessi e curiosità.

Come è noto, già dalla lezione di Bruner (1961) si era evidenziato il fatto che la didattica, attraverso una vera individualizzazione, può stimolare e ampliare il mondo delle esperienze facendo partecipare attivamente l'allievo al

processo di apprendimento. Ricordiamo a questo proposito il ruolo centrale attribuito da questo eminente studioso alla percezione quale base del processo di apprendimento: arricchire il mondo esperienziale e percettivo potrà favorire lo sviluppo cognitivo, che include l'apprendimento. Percepire non corrisponde infatti ad una mera registrazione passiva ma implica la categorizzazione dell'oggetto (la mente organizza il mondo) e i fattori socio-culturali influenzano il riconoscimento percettivo, come egli dimostrò attraverso numerosi esperimenti in laboratorio identificando il peso delle esigenze dell'osservatore nell'attribuire significato al percetto, e quindi confermando la stretta relazione biunivoca tra motivazione, percezione, cognizione (cfr. la rassegna sugli esperimenti funzionalisti riassunta da Biasi, 2010).

Al fine di mettere il docente nelle condizioni più favorevoli per rilevare le esigenze dell'allievo e promuovere un processo di potenziamento cognitivo, occorre a nostro avviso investire anche in processi di formazione "in servizio" dei docenti specificamente volti allo sviluppo di *competenze relazionali* – componenti importanti nell'ambito delle cosiddette *soft skills* o competenze trasversali – in quanto esse si basano, e a loro volta potenziano, la *sensibilità empatica*. Tale sensibilità - unita alle conoscenze metodologico-didattiche, disciplinari, ecc. - potrà facilitare il docente nella *lettura delle esigenze formative del discente permettendo il riconoscimento e l'espressione delle attitudini* già presenti e anche promuovendone di nuove attraverso un'accurata programmazione dell'*arricchimento esperienziale*.

Il docente potrà così meglio sollecitare il discente ad addentrarsi in vari percorsi conoscitivi, in modo da poter *rispondere ai suoi interessi* e *promuoverne di nuovi*: aprendo così la strada alla reale applicazione del modello di orientamento diacronico-formativo, che si realizza così sotto la responsabilità delle scelte didattiche del docente e favorisce il processo di consapevolezza e autoregolazione degli apprendimenti (Domenici, 2009).

A tali scelte il docente può essere accompagnato grazie ad una *formazione che dia spazio alle conoscenze e competenze in tema di orientamento formativo* nelle varie istituzioni scolastiche, formazione che non può non prevedere anche la *promozione delle competenze trasversali, nell'ambito delle quali le abilità relazionali rientrano a pieno titolo*.

Come sappiamo infatti nell'ambito delle cosiddette competenze trasversali, o *soft skills*, vengono annoverate dall'OCSE (2018) sia *abilità emotive*, sia abilità *sociali* e *cognitive*: in particolare ci si riferisce, per l'ambito cognitivo, all'importanza dello sviluppo del pensiero critico, del pensiero creativo e dell'autoregolazione dei processi di apprendimento e, per gli ambiti emotivo e sociale, al ruolo fondamentale, sia per il successo formativo dell'allievo sia per quello professionale dell'adulto, dell'*empatia*, dell'*auto-efficacia* e delle *capacità di collaborazione e comunicazione* (https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf; https://www.oecd.org/education/2030/).

Storicamente già Bennett, Dunne e Carré avevano fornito nel 1999 una dettagliata classificazione delle *soft skills* articolata in quattro categorie. Esse riguardavano:

la sfera della *gestione del sé* (comprendenti abilità come saper organizzare il tempo, stabilire obiettivi e priorità, gestire il proprio apprendimento, ecc), la sfera della *gestione dell'informazione* (che include l'abilità di saper usare in modo appropriato le fonti, la tecnologia, i media, le informazioni), la sfera delle *abilità relazionali* (saper rispettare i punti di vista e i valori altrui, lavorare produttivamente in un contesto cooperativo, delegare o aspettare, negoziare, offrire critiche costruttive). La quarta sfera riguardava infine le strategie per *affrontare efficacemente un compito* (per esempio saper concettualizzare i problemi, identificarne le caratteristiche principali, ecc.).

Nel 2003 il National Center of Vocational Education Research (NCVER) ha avanzato una definizione più estesa secondo cui le *soft skills* comprenderebbero sia *abilità di pensiero* (problem-solving, programmazione e organizzazione di informazioni, pensiero creativo, pensiero sistemico, capacità di apprendere ad apprendere), sia *disposizioni personali* (responsabilità, flessibilità, abilità a gestire il tempo, autostima), sia *abilità interpersonali* (capacità di comunicare e di lavorare in gruppo) oltre a capacità strettamente connesse al lavoro (apertura all'innovazione e imprenditorialità) e alle cosiddette competenze di cittadinanza.

Più recentemente, Heckman e Kautz (2016) si sono focalizzati, nell'identificare le cosiddette competenze trasversali, soprattutto su alcuni aspetti di personalità (o "character skills") riferendosi ai cinque fattori (*Big Five*) elaborati da McCrae e Costa (1987) i quali comprendono: coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza, estroversione e amicalità. Tali fattori risulterebbero correlati al successo scolastico e lavorativo, se integrati con misure di tipo cognitivo.

Mangano (2014) riferendo degli esiti della ricerca condotta in Italia dalla Fondazione Agnelli in collaborazione con l'Università di Genova, include tra le *soft skills* le capacità di: risolvere problemi, analizzare e sintetizzare informazioni, formulare giudizi in autonomia, comunicare efficacemente, apprendere in maniera continuativa, lavorare in gruppo, essere intraprendente.

A tale classificazione Luzzato, Moscati, Mangano e Pieri (2015) propongono di aggiungere l'abilità individuale di organizzare e pianificare.

Alma Laurea dal canto suo ha prodotto una lista di 14 *soft skills* per i laureati in cerca di lavoro da valorizzare nel curriculum vitae, ove sono comprese le seguenti: autonomia, fiducia in sè stessi, flessibilità/adattabilità, resistenza allo stress, capacità di pianificare e organizzare, precisione/attenzione ai dettagli, apprendere in maniera continuativa, conseguire obiettivi, gestire le informazioni, intraprendenza, capacità comunicativa, problem-solving, team work, leadership.

Ricchiardi e Emanuel (2018) hanno peraltro appena messo a punto presso l'Università degli Studi di Torino uno strumento di autovalutazione delle *soft skills* (detto PassporTest), articolato su un modello comprendente 12 *soft skills*, riprendendo le precedenti classificazioni sia di Bennett *et al*. (1999) sia di Heckman e Kautz (2016). Questo modello comprende competenze articolate in diverse aree: l'*area del compito* (che include abilità di problem solving e decision making, gestione del tempo e degli spazi, adozione di strategie adeguate nell'affrontare il compito); l'*area del sé* (che include la valorizzazione di sé, l'autoregolazione emotiva, l'intraprendenza); l'*area motivazionale* (che include la capacità di orientamento all'obiettivo, l'attribu-

zione causale, la resilienza); l'*area delle relazioni interpersonali* (che include la capacità di lavorare in gruppo, di comunicare, di gestire il conflitto).

In sintesi, dopo questa breve ricognizione dei principali contributi condivisi dalla letteratura di settore, possiamo definire le *soft skills* come *abilità di tipo socio-emotivo, cognitivo e meta-cognitivo*, fondamentali per lo sviluppo personale, per l'adattamento sociale e per il successo sia formativo sia lavorativo; esse vengono spesso peraltro ritenute complementari alle competenze tecniche specifiche.

Considerando gli aspetti comuni alle varie classificazioni proposte, con il termine competenze trasversali o *soft skills* - accezione più legata al rapporto con il mondo del lavoro - ci riferiamo, in particolare in ambito formativo, soprattutto ad *abilità relazionali e comunicative*, alla *flessibilità mentale*, alla capacità di *problem solving*, all'*apertura all'esperienza* ed alla *capacità empatica.*

Queste possono essere indicate come competenze trasversali necessarie e basilari per l'esercizio di un efficace ruolo docente.

Si tratta infatti di caratteristiche ed atteggiamenti oggi fondamentali per l'insegnante al fine di *comprendere le reali esigenze cognitive e motivazionali degli allievi* per meglio *programmare una qualificata didattica individualizzata* (Biasi, 2017b) che possa essere accompagnata da *efficaci procedure di orientamento formativo* volte a promuovere la formazione di un ampio *set* di interessi nell'allievo ed una maggiore consapevolezza delle sue attitudini.

Tale composito percorso potrà rappresentare un fattore protettivo del rischio di abbandono scolastico e una salvaguardia per il raggiungimento del successo formativo.

2. Il ruolo delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per una gestione efficace delle dinamiche conflittuali in ambito educativo

In continuità con l'analisi dei risultati della ricerca scientifica accreditata a livello nazionale e internazionale, e quindi su basi empiricamente dimostrate (*evidence based*), sempre grazie alla conoscenza delle quali sarebbe auspicabile intervenire nelle scelte di politica culturale e scolastica, occorre sottolineare il ruolo delle *abilità di gestione delle dinamiche conflittuali in ambito educativo*, da cui deriva l'esigenza di una necessaria formazione del personale docente e dirigenziale al fine di garantire una maggiore soddisfazione e anche produttività professionale.

Come sappiamo, nell'influenzare le dinamiche interpersonali orientate a scopo educativo possono concorrere molti fattori (Eysenck, 1996; Pianta, 1999; Biasi, 2011), tra questi si annoverano:

a) le proprietà socio-affettive della relazione: struttura paritaria o verticale *versus* ruolo supportivo o competitivo;
b) gli *atteggiamenti* di chi è coinvolto nella relazione educativa, e i *sistemi*

di valori e di aspettative in cui si inserisce l'intero rapporto (valori sociali, culturali, con le relative aspettative individuali più o meno definite).

c) le *opportunità offerte dal contesto*: influenze ambientali, conflitti riguardanti lo sfondo economico e politico, difficoltà logistiche che possono ostacolare o meno il farsi della relazione.

Non solo gli atteggiamenti dei membri di una organizzazione possono rappresentare un fattore di rischio per lo sviluppo di condizioni di sovraccarico di stress e per il conseguente deterioramento delle relazioni interpersonali, tra cui quella a scopo educativo; ma anche la *struttura organizzativa* – di cui lo stile di Leadership è un elemento centrale –, ed il *contesto socio-ambientale*.

A tale proposito, ampie rilevazioni statistiche condotte da Pedditzi e Nonnis (2014) hanno recentemente mostrato il crescente livello di stress che pervade le professioni della docenza, con fenomeni che vanno dall'esaurimento emotivo al vero e proprio *burnout*, segno che l'applicazione di una reale autonomia scolastica con valorizzazione delle varie risorse professionali è ancora deficitaria nella scuola italiana.

Per garantire una buona dinamica interpersonale, dalla quale come sappiamo possono discendere benessere e produttività di una organizzazione, diviene oggi sempre più necessario porre attenzione alla costruttiva gestione delle dinamiche conflittuali avviando *percorsi formativi diretti alla promozione delle competenze relazionali* di docenti e formatori, le quali risultano essere componenti importanti dell'ampio gruppo delle competenze trasversali, come sopra precisato.

Vi è in definitiva sempre più necessità di *Percorsi di Formazione "in servizio" di Docenti e Dirigenti per rafforzare le competenze relazionali e comunicative.*

Come ormai confermato a livello nazionale e internazionale (Domenici, Moretti, 2011; Domenici, Derouet, 2015), tra le variabili che più incidono sulla qualità dei processi e degli esiti educativi occupa una posizione centrale lo stile di Leadership esercitato dai capi d'Istituto e dai docenti, crescente è quindi l'attuale attenzione della comunità scientifica per questa tematica e per le importanti ricadute sociali che vi si connettono

Nell'ottica dello sviluppo di aggiornamenti specifici per la Formazione in Servizio dei Docenti e di interventi di perfezionamento anche per la valutazione dei Dirigenti Scolastici, ci auguriamo che si inizi a tener conto in un prossimo futuro anche della necessità di promuovere le *competenze gestionali e organizzative* che sono correlate alle *competenze relazionali e comunicative*.

Nella letteratura specialistica varie indagini hanno nel tempo sottolineato il peso della *qualità delle relazioni interpersonali in un sistema organizzativo* come quello scolastico: si riportano le prime osservazioni di Blandino e Granieri (2002) per programmare interventi orientati al miglioramento delle relazioni tra docenti e docenti e tra docenti e dirigenti, e i più recenti contributi di Wubbels, den Brok, van Tartwijk e Levy (2012) volti ad individuare la ricaduta indiretta della qualità delle relazioni interpersonali sugli apprendimenti degli allievi.

Blandino e Granieri delinearono appunto già nel 2002 alcuni possibili interventi diretti a fronteggiare e superare gli ostacoli che possono frapporsi alla collaborazione tra docenti e docenti e tra questi e i dirigenti. Tra i principali ostacoli indicarono: le *incongruenze organizzative* (richieste a parole di reciproca collaborazione ma nei fatti promozione di comportamenti di ubbidienza e sottomissione); l'*intolleranza della diversità* di sensibilità e di modi di lavorare; l'*eccessiva scarsità di mezzi e di risorse;* le *interazioni forzate*; l'*eccessiva tensione*, in quanto conflitti irrisolti o mal gestiti danneggiano la cooperazione; l'*assenza di reciproca fiducia*; l'*accaparramento di funzioni di controllo o di potere*; le *differenze di status*, dal momento che la collaborazione diminuisce tra persone di *status* inferiore, orientate comprensibilmente ad ottenere il consenso di un superiore; le *pressioni al conformismo*.

Per superare i suddetti ostacoli il Dirigente avrebbe dovuto a loro avviso *sviluppare una serie di competenze professionali che oggi rientrano nel novero delle cosiddette competenze trasversali* e che vanno, in sintesi, dall'abilità di condurre e gestire le persone in direzione di obiettivi comuni, all'abilità di risolvere problemi in modo flessibile e prendere decisioni responsabili, fino alla sensibilità empatica o capacità di capire e sostenere le esigenze altrui.

Sono qui da ricordare anche le caratteristiche della *leadership* professionale richieste ai capi di Istituto del sistema scolastico inglese, attraverso la *Teacher Training Agency*, già nel 1998. Come è noto, tale sistema ha una lunga esperienza di autonomia e di processi di valutazione dei risultati organizzativi e culturali: per quanto concerne il modo di gestire il personale si precisava già da allora che i Presidi "guidano, motivano, supportano, stimolano e sviluppano il personale per assicurarne il miglioramento" e possono raggiungere tale obiettivo attraverso il motivare l'attività dello *staff*; il programmare, sostenere e valutare il lavoro intrapreso dai gruppi garantendo deleghe e affidamento di responsabilità; e attraverso il gestire e monitorare la quantità e l'uso di tutte le risorse disponibili, in modo da migliorare la qualità dell'istruzione.

Nel tempo è stata sempre confermata la centralità del ruolo affidato al *leader* quale *promotore di buone relazioni tra i membri di una specifica organizzazione*.

A questo proposito appare utile tener conto anche del cosiddetto modello psicodinamico di "sovraccarico del conflitto" (cfr. Biasi, 2017a) per l'interpretazione dei fattori profondi che sottendono le dinamiche conflittuali, sia intrapersonali sia interpersonali, come accade appunto nei casi dei conflitti organizzativi: conoscenze che possono aiutare i dirigenti scolastici nella gestione più consapevole delle *dinamiche di gruppo.* Ciò in vista della realizzazione di una "atmosfera" o "clima organizzativo" di tipo democratico e responsabile, orientato alla reciprocità ed alla complementarità dei ruoli, all'insegna della maggiore collaboratività tra le componenti del sistema.

Il Dirigente scolastico può attualmente ricoprire una effettiva *funzione di coordinamento* delle attività di *Formazione in Servizio* quando riesce a cogliere le reali *esigenze dei docenti*: esigenze individuali e di gruppo. Solo una tale conoscenza può permettere, a nostro avviso, al Dirigente di sostenere i docenti

nel perseguire quella formazione in settori specifici (sia didattici sia tecnologici sia psico-pedagogici e relazionali, ecc.) che possa loro garantire utili strumenti per l'attività di insegnamento.

Si evidenzia allora in tale contesto sempre più la necessità di un *rafforzamento delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico* - e in particolare di quelle *relazionali* e *comunicative* - per favorire un migliore sistema organizzativo ed un maggior benessere professionale.

3. Riflessioni conclusive

In conclusione, si sottolinea come il rafforzamento delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico risulti centrale sia per una efficace gestione delle dinamiche conflittuali in ambito educativo, sia per attuare un miglior orientamento formativo dei discenti, anche a scopo di prevenzione e fronteggiamento dell'ormai troppo diffuso fenomeno dell'abbandono degli studi da parte delle nuove generazioni.

Abilità *relazionali e comunicative*, *flessibilità mentale* e capacità di *problem solving*, *apertura all'esperienza* e *capacità empatica* appaiono in definitiva caratteristiche ed atteggiamenti fondamentali per comprendere le reali esigenze cognitive e motivazionali degli allievi, favorendo in loro pensiero critico e creatività e promuovendo un reale processo di orientamento formativo. Ciò potrà essere utile a cercare di ridurre il rischio di abbandono degli studi, oltreché ad accompagnare lo sviluppo e la formazione della personalità dell'allievo.

Riferimenti Bibliografici

Alma Laurea (2018). https://www.almalaurea.it/info/aiuto/lau/manuale/soft-skill.

Bennet, N., Dunne, E. Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education, 37*(1), 71-93.

Biasi, V. (2010). *Processi affettivi e dinamiche della conoscenza*. Milano: Guerini.

Biasi V. (2011). Dinamiche conflittuali e *leadership* in ambito educativo: effetti sui processi di apprendimento. In G. Domenici, G. Moretti, (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi educativi nella scuola di oggi* (pp. 119-144). Roma: Armando.

Biasi, V. (2017a). *Dinamiche dell'apprendere.* Schemi mentali, interessi e questioni didattico-valutative. Roma: Carocci.

Biasi, V. (2017b). Formazione del docente, orientamento formativo e qualificazione della *didattica* (pp. 241-245). In G. Domenici (a cura di). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.

Biasi, V. (a cura di) (2019). *Counselling universitario e orientamento*. Milano: LED.

Biasi, V., De Vincenzo C., Patrizi, N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di *drop-out*. *Giornale Italiano di Ricerca Didattica / Italian Journal of Educational Research*, 18*,* 181-198.

Biasi, V., De Vincenzo, C., Patrizi, N. (2018). Strategie cognitive per l'autoregolazione dell'apprendimento e motivazione allo studio. Costruzione di Profili medi del funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale per la prevenzione del *drop-out* / Cognitive Strategies for Self-regulation of learning and Motivation to study. Construction of average Profiles of cognitive functioning and motivational structure for the prevention of *drop-out*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *17*, 139-159.

Blandino, G., Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Cortina.

Bruner, J.S. (1961). *Verso una teoria dell'istruzione* (trad. it., Armando, Roma, 1995).

Burgalassi, M., Biasi, V., Capobianco, R., Moretti, G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Giornale Italiano di Ricerca Didattica / Italian Journal of Educational Research*, 17*,* 131-152.

Camera dei Deputati (2014). *Indagine conoscitiva sulla Dispersione scolastica.* http://documenti.camera.it/leg17/resoconti/commissioni/stenografici/pdf/07/indag/c07_dispersione/2014/10/21/leg.17.stencomm.data20141021.U1.com07.indag.c07_dispersione.0008.pdf.

Diseth, A., Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687.
Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
Domenici, G. (2015). Un paradosso italiano e una importante riforma della scuola. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 11-20.
Domenici, G. (a cura di) (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
Domenici, G., Derouet, J. (a cura di) (2015). Special Issues on "Leadership in Education: Policy Debates and Strategies in Action" / La leadership educativa: dibattiti politici e strategie applicative. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 1-375.
Domenici, G., Lucisano, P., Biasi, V. (2017). *La Ricerca Empirica in Educazione. Elementi introduttivi.* Roma: Armando.
Domenici, G., Moretti, G. (a cura di) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi educativi nella scuola di oggi*. Armando, Roma.
Eysenck, H.J. (1996). Personality and the experimental study in education. *European Journal of Personality*, *10*(5), 427-439.
Heckman, J.J., Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano.* Bologna: Il Mulino.
Heikkila, A., Niemivirta M., Nieminen, J., Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61, 513-529.
Luzzatto, G., Moscati, R., Mangano, S., Pieri, M.T. (2015). *Le competenze trasversali nell'impianto didattico dei Corsi di Studio. I risultati di un questionario rivolto ai Responsabili dei Corsi di Laurea e di Laurea Magistrale, CARED.* Retrieved http://www.dafist.unige.it/wp-content/uploads/2015/09/Risultatiquestionariocompetenze.pdf.
McCrae, R.R., Costa, P.T. (1987). Validation of the Five Factor model of personality across instrument and observers. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 81-90.
Mangano, S. (2014). *Un confronto tra ricercatori e mondo del lavoro sulle competenze trasversali dei laureati.* Retrieved http://www.fondazioneagnelli.it/2014/04/17/unconfronto-ricercatori-mondo-del-lavoro-sulle-competenze-trasversali-dei-laureati-stefania-mangano/.
National Center of Vocational Education Research (NCVER) (2003). *Fostering generic skills in VET programs and workplaces. At a glance.* Adelaide: Australian National Training Authority.
Ocse (2018). The future of education and skills. Education 2030 https://www.oecd.org/education/2030/.

Ricchiardi, P., Emanuel, F. (2018). Valutare le soft skill in università / Soft Skill assessment in higher education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 21-53.
Richardson, M., Abraham, C., Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *138*(2), 353-387.
Pedditzi, M.L., Nonnis, M. (2014). Psycho-social sources of stress and burnout in schools: research on a sample of Italian teachers. *Medicina del Lavoro*, 105(1), 48-62.
Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychology Association. (trad. it., *La relazione bambino-insegnante*, Cortina, Milano, 2001).
Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 385-407.
Pombeni, M.L. (2005). *L'orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino.
Wubbels, T., den Brok, P., van Tartwijk, J., Levy, J. (2012). *Interpersonal Relationship in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
Zanniello, G. (1997). *Educazione e orientamento professionale*. Roma: Armando.

Le società attuali sono sempre più caratterizzate da complessità e improvvisi cambiamenti nell'economia, nelle tecnologie, nelle politiche, nelle relazioni sociali, nei bisogni educativi.
Nell'ultimo decennio, inoltre, la crisi economica ha influenzato innanzitutto il mercato del lavoro caratterizzandolo ancora di più da complessità, precarietà e difficoltà di ingresso, soprattutto per i giovani. L'aumento della disoccupazione non è l'unica problematica, ma si associa alle difficoltà per le aziende o imprese europee a trovare tra i candidati profili idonei. Inoltre, le povertà, non soltanto economica ma anche culturale e educativa, stanno affliggendo in misura preoccupante gran parte dei paesi europei, con ingenti rischi anche di esclusione sociale, così come le problematiche legate ai migranti e all'intercultura.
In tale scenario, il lifelong and lifewide learning and education, cui si è di recente aggiunta anche la dimensione lifedeep, sono diventati di importanza cruciale per il benessere sia delle persone sia delle società, a partire dalla primissima infanzia a scuola, durante l'età adulta nelle università, nei luoghi di lavoro ma non solo, e fino alla vecchiaia.
L'Unione Europea, l'OCSE e l'UNESCO hanno ampiamente riconosciuto che la prospettiva del lifelong learning per tutti rappresenti uno dei principali obiettivi per uno sviluppo intelligente, sostenibile e inclusivo sia per la crescita economica sia per la coesione sociale.
Queste sono alcune delle ragioni per cui un'educazione permanente diffusa, sistematica e di qualità si rivela cruciale per il futuro dell'umanità e vada intesa come integrazione di apprendimento formale, non formale e informale.
Il volume contiene contributi che approfondiscono tali tematiche e i recenti cambiamenti nell'ambito della formazione degli adulti e permanente. Un focus particolare è dedicato alle politiche educative, realtà e pratiche, problematiche e prospettive in Spagna e in Italia, in una dimensione di dialogo e di confronto attivo e costruttivo.

Gabriella Aleandri è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, ove è direttrice del Centro studi, ricerca e formazione in ambito didattico e pedagogico speciale (CeStReF) e coordinatrice del Master in Artiterapie. È autrice di numerose pubblicazioni, nazionali e internazionali, tra le quali ricordiamo: *Formazione e dinamiche sociali. La diffusione delle tecnologie per lo sviluppo della qualità* (2001); *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning* (2003); *Giovani senza paura. Analisi socio-pedagogica del fenomeno bullismo* (2008); *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e life-wide learning* (2011); *Come preparo la lezione* (con C. Gemma, 2012); *Lifelong learning for inclusion* (con C. Giaconi, 2012); *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé* (2012); *Con-passione: nuovi orizzonti e prospettive in pedagogia delle relazioni* (2017).

ISBN 978-88-32136-60-9

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI