

*L'Apprendimento Permanente nelle Università Italiane:
tra valorizzazione delle conoscenze e istituzionalizzazione di servizi*

Emanuela Proietti*, Fausta Scardigno**

1. *Introduzione*

Il ruolo dell'università nella costruzione di un sistema nazionale di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze è definito univocamente dall'Art. 4 della L. 92/2012. A distanza di dieci anni, la Rete Universitaria per l'Apprendimento Permanente (RUIAP) ha promosso la realizzazione di una mappatura sui servizi di apprendimento permanente (AP) realizzando una *survey* con questionario *online*, i cui risultati sono oggetto del presente contributo. Mappare l'istituzionalizzazione dell'AP delle Università italiane ha significato principalmente esplorare la continuità (Merico, Scardigno, 2022) tra formale, informale e non formale quale possibile "operativizzazione" della esigibilità del diritto della persona all'AP.

Inoltre, la mappatura ha inteso comprendere il ruolo delle Università all'interno delle Reti Territoriali per l'AP (ReTAP) chiamate a sostenere la costruzione dei percorsi di apprendimento formale, non formale e informale; il riconoscimento di crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti; la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita (Art. 55 della L. 92/2012). Si tratta di importanti spazi di condivisione e promozione di politiche innovative di inclusione sociale, formativa, per la promozione dell'occupabilità, ma anche dell'occupazione e di esercizio della cittadinanza (Proietti, 2021). Una particolare attenzione è stata rivolta alla formulazione di un glossario comune: la *survey* presentava nella parte iniziale una declaratoria specifica del dizionario dell'AP che doveva essere utile a disambiguare il costruito AP e a chiarirsi specificatamente sugli oggetti della valutazione. In altri termini, si è cercato di ridurre il margine di discrezionalità interpretativa sull'oggetto

* Università degli Studi Roma Tre.

** Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

di valutazione delimitando il più possibile l'area comune di riferimento e i significati attribuiti (Benevene, Proietti, Scardigno, 2023)¹.

2. *L'Università nel sistema di learnfare*

L'Università è uno dei luoghi in cui si confrontano due approcci al *lifelong learning* (LLL), come descritti da Lodigiani (2020): l'*approccio massimalista* e l'*approccio educazionista*. Se il primo ha evidenziato nel tempo la necessità di rendere il LLL inclusivo, teorizzando la trasformazione della società in una *learning society* come risorsa per tutti; il secondo approccio ha il merito di aver sottolineato che ogni concezione e ogni programma di educazione incorpora giudizi di valore e chiarisce che non si può lasciare sulle spalle della persona l'intera responsabilità del compito educativo, con il fardello di dover portare da solo anche gli eventuali fallimenti e inadeguatezze. Un simile compito, tra l'altro, non può coincidere con il semplice affastellamento di opportunità di apprendimento in cui sperimentare l'esistenza di realtà, prospettive, significati diversi, senza disporre di apparati concettuali utili per interpretarli, pena il rischio di relativizzarne il senso. Inoltre, se l'*approccio massimalista* tende a schiacciare l'educazione sull'apprendimento, finendo con l'essere indeterminato e ideologico nel presupporre il LLL come "inevitabilmente" emancipatorio e capacitante e la *learning society* come "naturalmente" inclusiva, democratica, partecipativa; d'altro canto, quello *educazionista* rischia di non dedicare sufficiente attenzione ai processi di apprendimento informale, dando rilevanza solo a quelli in certa misura istituzionalizzati (Lodigiani, 2020: 76).

L'Università si trova così a confrontarsi con le conseguenze dell'accesso universale – irrinunciabile, ma compromesso dalla scarsità di risorse – e con la disillusione di coloro che sperano di migliorare la propria condizione attraverso lo studio e che poi si scontrano con le disuguaglianze del mercato del lavoro e la crescente "precarizzazione delle sfere di vita" (Berti, Valzania, 2023).

Oggi, è ampiamente riconosciuta l'importanza di attribuire alle politiche di LLL obiettivi diversificati, interconnessi e di pari rilevanza: la fioritura personale, l'inclusione lavorativa e la cittadinanza democratica e attiva. Sebbene l'approccio economicista resti centrale, è evidente l'affermarsi di

¹ Sebbene la scrittura del contributo sia frutto della costante collaborazione delle due autrici, i paragrafi possono essere così attribuiti: a Emanuela Proietti i paragrafi 2 e 4; a Fausta Scardigno i paragrafi 3 e 5; l'introduzione in comune.

una svolta neo-umanistica, che però rischia paradossalmente di rafforzare quella individualistica da tempo in atto, che trasforma il LLL “da diritto a dovere” (Lodigiani, 2020, p. 79), benché ci si trovi ancora a dover realizzare il diritto della persona all’AP (D.lgs 13/2013). Dovere perché non essere coinvolti in qualche forma di apprendimento “utile” non sembra più essere un’opzione (Biesta, 2006).

L’idea dello Stato come garante di una redistribuzione della ricchezza attraverso la fornitura pubblica dei servizi cede il passo alla “privatizzazione” e alla “individualizzazione” della relazione tra lo Stato e i suoi cittadini e alla rielaborazione di tale relazione in termini economici, piuttosto che politici. In questa logica, il LLL tende a essere considerato una *commodity* (bene primario, dunque, ma anche merce) fruibile sul mercato, piuttosto che un bene pubblico – benché pubblica, oltre che individuale, sia la sua utilità e funzionalità – (Lodigiani, 2020). E, sotto le spinte degli orientamenti neo-liberisti, la stessa TM corre il rischio di ridursi a un “mercato”, in un cui il docente diventa un imprenditore nella ricerca, un impiegato nella didattica e lo studente stesso una *commodity* (Formiconi, 2019), rischiando una sorta di esasperazione del paradigma dell’attivazione (Borghi, 2006).

Il diritto all’AP è oggi parte integrante dei diritti di cittadinanza, insieme al lavoro, che diventano elementi costitutivi dello stesso *welfare state*, sebbene il dibattito sui diversi approcci resti acceso. Si passa da quelli definiti *workfaristi*, ispirati alla *liberal activation* – in cui i vincoli di condizionalità sono particolarmente stringenti e l’occupazione, di qualunque tipo sia, è considerata l’espressione massima dell’attivazione –, a quelli definiti *enabling*, che si rifanno alla *universalistic activation* – più orientati a valorizzare le diverse forme di attivazione oltre all’occupazione, in cui la priorità è accordata alla formazione continua, alla riqualificazione e all’*empowerment* dei soggetti – (Barbier, 2004; Colasanto, Lodigiani, 2008; Lodigiani, 2020). La ricerca di una terza via, dopo il *welfare* e il *workfare*, o forse di una sintesi feconda, è oggi ben rappresentata dal *learnfare*: «un sistema di *welfare* attivo nel quale l’istruzione, la formazione professionale e l’apprendimento continuo si configurano come diritto (non solo strumento) di cittadinanza e dunque leva di partecipazione attiva, di occupabilità e di inclusione lavorativa e sociale; un sistema in cui tutti siano messi nelle condizioni di agire il diritto/dovere di apprendere» (Lodigiani, 2020, p. 84).

Il falso dilemma tra la visione economicista e la visione inclusiva, orientata all’*empowerment*, del LLL, è superato da una definizione estensiva e additiva di capitale umano, sino a tradursi in “capacitazione umana” (Sen, 2000); occorre allora costruire un piano d’azione di ricalibratura del sistema di LLL, con interventi correttivi a livello funzionale, distributivo,

politico-istituzionale, discorsivo e normativo. L'intervento pubblico in materia di attivazione può così essere riformulato alla luce di nuovi obiettivi: garantire ai soggetti le risorse necessarie per soddisfare i propri bisogni, ma anche promuovere l'acquisizione delle capacità – tra cui la *capability for lifelong learning* – di sfruttarle ai propri fini, così che essi possano “convertirle” in possibilità reali di scelta e di azione per sé e per la collettività (Lodigiani, 2020). Il passaggio da una prospettiva di *workfare* a una di *learnfare* costituisce il contributo originale della TM rispetto ad altri servizi che sul fronte del *welfare* sono già esistenti. In particolare, sono i servizi di orientamento permanente e le procedure di certificazione delle competenze a poter costituire nodi importanti della rete di alleanze propria del *welfare* territoriale. Grazie ai benefici di efficaci azioni in tale ambito, l'Università può concorrere ad attivare il circolo virtuoso dell'AP, favorendo e agevolando la permanenza e il rientro in formazione (anche grazie a un'offerta didattica *open* e flessibile).

3. Valutare i servizi per l'apprendimento permanente: metodo e campi della ricerca

La L. 92/2012 avvia un concreto percorso di carattere sistemico e normativo, prevedendo un insieme di disposizioni per l'AP tra cui la definizione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze e validazione degli apprendimenti non formali e informali (ISFOL, 2013). Con essi non solo il nostro Paese si allinea alle indicazioni dell'UE, ma avviene un vero cambiamento di paradigma, implicato nella prospettiva dell'AP come “diritto della persona”, che si integra con un capovolgimento dell'approccio: si passa dalla prospettiva della centralità dei servizi, a favore, appunto, della centralità della persona. A partire dall'art. 4 – dal comma 51 al 68 –, della suddetta Legge e dall'Intesa approvata a fine 2012, si gettano le basi per i successivi interventi legislativi volti alla costruzione di un sistema nazionale di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze. Nel loro complesso, tali dispositivi hanno le finalità di:

- definire il concetto di apprendimento permanente e i soggetti che concorrono alla sua realizzazione;
- individuare dei criteri, delle priorità e delle linee guida per la costruzione di sistemi integrati territoriali (attraverso le Reti Territoriali): l'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro, orientamento debbono essere collegati organicamente alle strategie per la crescita

economica, l'accesso al lavoro dei giovani, la riforma del welfare, l'invecchiamento attivo, l'esercizio della cittadinanza attiva (anche da parte degli immigrati);

- definire un sistema nazionale dell'orientamento permanente: dimensione trasversale indispensabile ai fini dell'apprendimento permanente, capace di incidere sulla progettualità e occupabilità della persona e sui fattori di cambiamento economico e sociale;
- definire gli standard dei servizi di validazione e certificazione: di processo, di attestazione e di sistema;
- istituire il "Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali", oggi disponibile e facilmente accessibile sul portale curato dall'INAPP come *Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni*;
- esplicitare il livello di governance attesa con riferimento anche al coordinamento degli interventi di orientamento posti in essere a livello territoriale, alle azioni e ai risultati attesi;
- riconoscere sull'intero territorio nazionale il valore delle qualificazioni rilasciate dalle regioni e dalle province autonome, rendendole trasparenti per il riconoscimento, attraverso la referenziazione ai sistemi di classificazione delle attività economiche e delle professioni e ai livelli del quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente (EQF). Chiude il cerchio il provvedimento del 2021, che recepisce le Linee guida di cui al D.lgs. 13/2013, consentendo l'attivazione dei servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze.

Sulla base di questo quadro istituzionale, la ricerca risponde soprattutto alla necessità per i sistemi accademici di ascoltarsi e valutarsi "dal di dentro" in un'ottica di riflessività *nel corso dell'azione* (Schön, 1993), che possa anche rimettere in discussione pratiche consolidate, ma non necessariamente efficaci, anche solo per il fatto di non essere mai state analizzate negli effetti realmente generati. È diventato cruciale per la RUIAP (per gli interessi e i valori comuni in materia di AP delle Università della Rete) conoscere e mappare l'*outcome* più rilevante, ovvero il punto di arrivo del livello di istituzionalizzazione dei servizi rivolti alla persona e al suo diritto di AP, dopo un decennio dalla L. 92/2012. Si è scelto di utilizzare un approccio valutativo di tipo costruttivista (Moro, 2005), che ha considerato la scelta degli "oggetti di valutazione" sulla base dei temi rilevanti per gli Atenei associati e che ha avuto come criteri di giudizio i valori degli stessi *stakeholder* nel promuovere il diritto della persona di apprendere lungo

tutto l'arco della vita e di vedersi valorizzate, riconosciute e possibilmente certificate le competenze maturate in contesti non solo formali, ma anche del cosiddetto *no-schooling* (Mongelli, 2006).

Sul piano strettamente metodologico, è stata realizzata una survey con questionario strutturato somministrato *on line* nel 2023 a tutte le Università aderenti (n. 32 in quel periodo), che hanno risposto (in 27) attraverso i propri delegati/delegate Ruiap e che si sono interfacciati con altri ruoli apicali della propria istituzione (Rettorato, Direzioni Internazionalizzazione, Dirigente/Delegati alla Terza Missione o all'AP, dove esistente). Si tratta di una specifica indagine sul livello di istituzionalizzazione dei servizi di AP a dieci anni dalla L. 92/2012 e le informazioni ricevute sono state ottenute da persone "dotate di informazioni di pregio", per il loro ruolo e per il contenuto tecnico oggetto della stessa ricerca. Oggetti di valutazione sono stati:

- i servizi dedicati, come i Centri per l'Apprendimento Permanente;
- altri servizi affini in materia di AP (tra didattica, ricerca e terza missione degli Atenei);
- le azioni formali di riconoscimento dei crediti maturati nei contesti di apprendimento formale, sia non formale (per esempio, corsi di formazione continua o di aggiornamento), che informale (di lavoro e del tempo libero), proprio sulla base del "cambio di paradigma" indicato dal nuovo *framework* normativo;
- servizi di riconoscimento delle competenze nell'ambito dei processi regionali di Individuazione Validazione e Certificazione delle Competenze (IVCC) o di attività propedeutiche alla certificazione delle competenze o a un esame regionale di qualifica professionale;
- eventuali micro-credenziali, come azioni di riconoscimento in ingresso e in uscita di competenze certificabili;
- i servizi di messa in trasparenza di competenze trasversali e *soft skills* acquisite nell'esperienza formativa o professionale (anche nei contesti non formali e informali);
- la promozione di azioni di orientamento, per la RUIAP (meno per Anvur e VQR);
- la partecipazione dell'istituzione accademica a specifiche Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente (proponente o partner).

Per ciascuno dei servizi indagati è stata chiesta una descrizione di merito delle attività promosse; dei tempi di esistenza; del numero e della tipologia di personale coinvolto; dei target a cui i servizi erano rivolti; dell'eventuale presenza di servizi con compiti simili.

4. I risultati della ricerca: un quadro disomogeneo e complesso

Tra i servizi dedicati all'AP degli Atenei rispondenti (27) si ritrovano principalmente quelli di:

- riconoscimento finalizzato e valutazione dei titoli di studio e delle competenze formali;
- di messa in trasparenza, validazione e certificazione delle qualifiche professionali;
- di riconoscimento e validazione delle *soft skills* e delle competenze trasversali.

Tendenzialmente, i servizi di AP sono comunque collegati a quelli forniti da altre strutture che svolgono anche compiti diversi: Career Service; Unità Operative per l'Orientamento, Unità Operative per il *job placement* e i Centri di servizio TLC; Gruppi di lavoro per l'Orientamento, Gruppi di lavoro per certificare le competenze di migranti e rifugiati, i Poli Universitari Penitenziari; le Fondazioni universitarie per la formazione; Uffici didattici.

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

- Centri Studi e Ricerche sulla Educazione e il *Lifelong Learning*, su educazione permanente e interconnessioni con il mondo del lavoro;
- certificazione delle competenze degli adulti (acquisite in contesti universitari, lavorativi, e informali);
- processi di *lifelong/life deep learning* e di *empowerment*, con un'attenzione particolare alle differenze di genere;
- Servizi di Terza Missione inseriti nei Piani Strategici;
- una Commissione per i Corsi per l'Apprendimento permanente;
- *Teaching & Learning Center* per la formazione e progettazione educativa per docenti interni, esterni e operatori del territorio;
- l'alta formazione e il *lifelong learning*.

N. Atenei	Servizi <i>ad hoc</i>	Servizi per IVC con le Regioni	Apprendimenti Formali	Apprendimenti non formali	Apprendimenti <i>informali</i>	Servizi per <i>soft skills</i>	Micro-credenziali e <i>open badge</i>	ReTAP
27	6	2	21	13	9	12	10	4

Tab. 1 - Servizi e attività di AP

Servizi di Riconoscimento formale

Il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti in contesti formali per il quale vengono riconosciuti i CFU acquisiti in precedenti percorsi di istruzione (lauree, acquisite anche all'estero, master di I o di II livello, presso gli Istituti Tecnici Superiori e/o quelli dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore) resta complessivamente il più diffuso, come si evince dalla Tab. 1. Tale riconoscimento viene svolto da soggetti diversi: dai coordinamenti dei Corsi di Laurea, dei master o delle scuole, dalla Giunta o dal Consiglio di Dipartimento, dalle segreterie didattiche. Vi sono anche alcune esperienze di particolare interesse, che possono costituire buone pratiche. Un Progetto promosso in uno degli Atenei associati permette di seguire dei corsi disciplinari da 1 a 3 CFU allo scopo di orientare gli utenti rispetto alle proprie future scelte universitarie. Gli utenti possono liberamente scegliere se utilizzare tale esperienza ai fini dei Percorsi sulle Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO), oppure se sostenere un esame finale che consente, nel caso in cui decidano di iscriversi a un programma di studio presso l'Ateneo, di vedersi riconosciuti tali crediti come attività a scelta libera ai fini della carriera. L'attività è svolta dall'Unità Operativa Orientamento. In un altro Ateneo, è attivo, dal 2017, un servizio di "riconoscimento finalizzato", rivolto al target studenti internazionali laureati (giovani e adulti, anche lavoratori) che hanno ottenuto lo status di rifugiato politico, richiedenti asilo o titolari di protezione internazionale/sussidiaria/umanitaria (casi speciali). In uno degli Atenei, in un Corso di Laurea Magistrale, in fase di iscrizione, è previsto un colloquio conoscitivo con i futuri studenti per il riconoscimento dei CFU per apprendimenti non formali e informali. In un altro, si svolge, oltre all'attività di riconoscimento dei crediti a studenti, anche quella delle competenze per i docenti dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti e per gli operatori del Terzo Settore. L'attività è promossa dal corso di laurea e da un Centro di ricerca. In una Università è attivo, infine, un *Certification Center*, con personale esterno e il servizio è rivolto a futuri studenti, a lavoratori (a volte già immatricolati) e a studenti iscritti.

Servizi di riconoscimento non formale

Per quanto riguarda il contesto non formale, la ricerca mostra la presenza di azioni di riconoscimento di competenze che riguardano: certificazioni linguistiche; certificazioni di competenze digitali; attività per specifiche abilità tecniche; percorsi di eccellenza in collaborazione con aziende convenzionate; attività di riconoscimento del Servizio Civile come esperienza

di apprendimento non formale; attività di volontariato, del Terzo settore o all'interno di altre organizzazioni; attività formative organizzate sempre nell'ambito del volontariato e, infine, attività lavorative pregresse.

Servizi di riconoscimento informale

Le attività di riconoscimento dei CFU per l'apprendimento informale sono le meno diffuse e riguardano principalmente le esperienze di volontariato o come specificato da una delle Università partecipanti: «*gli apprendimenti informali, in genere, sono riconosciuti dai corsi di studio e sono riconosciuti all'interno dei CFU che nel Piano degli studi afferiscono alle esperienze di Tirocinio o alle altre attività*».

La ricerca ha poi indagato la presenza di servizi di riconoscimento delle competenze come soggetti titolati per i processi regionali di Individuazione Validazione e Certificazione delle Competenze (IVCC). Si tratta di servizi sperimentali (anche alla luce della differente attuazione regionale del sistema) in materia sanitaria, p.e. sulla figura degli assistenti familiari, un altro servizio di *Certification Center* e una *Academy*; un altro ha riguardato la sperimentazione della certificazione della qualifica di “tecnico della mediazione interculturale”, per due rifugiati utenti del servizio; infine, un altro Ateneo cita una iniziativa con una Regione e con imprese interessate a individuare e riconoscere competenze dei propri dipendenti. Tra le attività di riconoscimento delle competenze, uno specifico *focus* ha riguardato le *soft skills*, e sono emersi in tal senso sia i classici processi di certificazione delle cosiddette competenze trasversali che servizi di riconoscimento specifico di *soft skills* per utenti non tradizionali come richiedenti asilo e rifugiati operatori/operatrici del servizio civile e del volontariato. Con riferimento alla realizzazione di esperienze di riconoscimento in ingresso delle competenze tramite le microcredenziali, alcuni Atenei dichiarano di avere un servizio già attivo nell'ambito delle Alleanze Europee; delle iniziative del T&LC o delle iniziative a catalogo *open badge*. Si tratta di processi di riconoscimento delle microcredenziali che riguardano anche competenze linguistiche, informatiche, di sicurezza o *on demand* su richiesta del territorio. Il dato interessante (trattandosi di un servizio piuttosto nuovo e che attende anche raccomandazioni e linee guida nazionali) è che le Università hanno dichiarato che sono al via delle sperimentazioni.

Infine, la ricerca ha indagato la partecipazione delle singole Università a specifiche Reti territoriali per l'AP (ReTAP – cfr. Tab. 1). Le Università indicano di avere reti attive, promosse da enti diversi (CPIA, Agenzia regionale dei Centri per l'Impiego, Forum Terzo Settore, Edaforum nazionale)

o sulla base di specifici protocolli (con USR, Centri di Ricerca Regionali e MUR sull'Istruzione degli Adulti). Molte sono le appartenenze a Reti nazionali e internazionali, anche se non specifiche per l'AP (per esempio Netval, Apenet o Eucen). Nel caso di reti, anche non formalmente costituite, di organizzazioni che condividono l'obiettivo di promuovere pratiche di AP, le Università danno una risposta affermativa, indicando le seguenti e anche alcuni progetti in corso:

- Reti nazionali e internazionali come RIDAP, EUCEN, European Association of Service Learning, Rete Universitaria Italiana del Service e Learning, Programma Universitario Europeo di Volontariato e Service Learning;
- Reti e convenzioni territoriali come Tavoli e Alleanze Territoriali per la famiglia; Tavolo di Sportello "Xxx città educante"; Convenzioni con Associazioni culturali per Progetti di Formazione Continua; tavoli tecnici dei Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo; tavoli per i poli penitenziari;
- Reti promosse da soggetti esterni (imprese, reti di scuole) nell'ambito della formazione continua e dell'apprendimento permanente.

Di fatto quindi, sebbene la partecipazione a reti territoriali e nazionali sia intensa, la ricerca non evidenzia un ruolo di protagonista delle università nella promozione di specifiche ReTAP.

5. Verso un dialogo tra missioni accademiche per l'apprendimento permanente

I risultati della ricerca fanno emergere un quadro di istituzionalizzazione dei servizi per l'AP molto complesso e disomogeneo, con una rete davvero articolata di collaborazioni con attori del territorio, nazionali e internazionali, difficili anche solo da mappare. I risultati dei questionari evidenziano che le Università esprimono un bisogno di messa a sistema delle iniziative di AP che sembrano ancora poco consolidate, anche in riferimento alla loro presenza nei piani strategici degli Atenei.

Di fatto la ricerca, con tutti i suoi limiti, mostra come l'Apprendimento Permanente sia ancora una sfida in cui le Università possono e devono giocare un ruolo determinante, ma non certo da sole. Gli sforzi compiuti verso la realizzazione di servizi volti a rendere il diritto all'AP esigibile, dovunque e per chiunque sul territorio nazionale, indicano che i singoli attori - enti titolari e titolati - da soli non posseggono la forza istituzionale e

le risorse per realizzarli e che invece, nelle forme definite dai dispositivi normativi, rappresentano una buona concretizzazione di *learnfare*. Sostenere il diritto all'AP significa rafforzare la capacità di dare corpo alla propria progettualità, mettendo i propri saperi in azione, ma anche qualificare un agire sociale del soggetto più consapevole, più partecipativo e responsabile (Costa, 2016), con ruoli coerenti e coordinati delle istituzioni educative. Il *learnfare* richiede infatti nuove alleanze tra gli *stakeholder* in campo, che si possono realizzare proficuamente grazie all'attivazione delle già citate ReTAP (Palumbo, Proietti, 2020; Proietti, 2021).

A livello normativo, aver sottolineato la centralità della persona nel sistema di AP – in luogo di quella dei servizi – comporta un capovolgimento di prospettiva che rende necessario ora un concreto ripensamento del proprio ruolo da parte degli attori in campo: non solo da parte dei cittadini, chiamati a esercitare il diritto/dovere all'AP, ma anche delle istituzioni, chiamate a rendere i servizi deputati più riconoscibili e accessibili (laddove esistenti), ad assumere, nel quadro di nuove forme di *networking*, un atteggiamento meno autoreferenziale e più orientato ai reali bisogni dell'utenza. La domanda sul perché l'Università dovrebbe dedicare tempo, lavoro e risorse a tali attività resta ancora aperta, soprattutto quando si parla di AP e Certificazione delle Competenze, terreni ancora dai confini molto incerti in termini di reale istituzionalizzazione dei servizi.

L'ipotesi confermata anche nel presente saggio è che l'apprendimento permanente si configura come un campo di dialogo possibile tra le diverse missioni (Palumbo, Scardigno, 2024); la ricaduta della didattica e delle altre attività di valorizzazione della ricerca non solo rafforzano il radicamento dell'Università sul territorio, con conseguente potenziale aumento degli studenti e delle opportunità di finanziamento, ma finiscono per configurarsi come una parte non marginale del *welfare* territoriale.

Una delle "lezioni apprese" dall'indagine è stato rilevare l'importanza del confronto tra vari ruoli istituzionali: delegati/e della didattica, della ricerca, della (ex)Terza Missione, dell'AP, in quanto i diversi attori dovevano dialogare per ricostruire lo scenario di istituzionalizzazione di una materia ancora così profondamente in divenire e che diverrà ancora più rilevante alla luce del recente Decreto Ministeriale del 4 luglio 2024 che consente di estendere la potenzialità dei processi di riconoscimento delle competenze maturate in contesti di AP oltre il limite dei 12 crediti formativi universitari.

Riferimenti Bibliografici

- ANVUR (2021). *Documento sulle modalità di valutazione dei casi di studio. Gruppo di esperti della valutazione interdisciplinare Impatto/Terza Missione*: <https://www.ANVUR.it/wp-content/uploads/2021/02/Documento-GEV-TM.pdf>.
- ANVUR (2023). *Bando. Valutazione della Qualità della Ricerca 2020-2024 (VQR 2020-2024)*: <https://www.anvur.it/attivita/vqr/vqr-2020-2024/>.
- Benevene, P., Proietti, E., Scardigno, F. (2023). Apprendimento Permanente e Terza Missione: glossario, confini e domande di valutazione. *EPALE JOURNAL* (14), pp. 19-25.
- Berti, F., Valzania, A. (a cura di) (2023). *Precarizzazione delle sfere di vita e disuguaglianze*. Milano: FrancoAngeli.
- Biesta G. (2006). What's the point in Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), pp. 169-180.
- Boffo, S., Moscati, R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica learning for democracy*, 2, pp. 251-272.
- Borghi, V. (2006). Tra individualizzazione e attivazione: trasformazioni sociali ai confini tra lavoro, welfare e logiche amministrative. In Borghi, V., Rizza, R. (a cura di). *L'organizzazione sociale del lavoro. Lo statuto del lavoro e le sue trasformazioni*. Milano: Mondadori.
- Colasanto M., Lodigiani R. (2008). *Welfare possibili. Tra workfare e learnfare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Facchini, C., Vargiu, A. (a cura di) (2020). Coesione e innovazione sociale: le università come servizio di utilità collettiva. *Autonomie Locali e servizi sociali. Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, 1.
- Formiconi, A.R. (2019). "L'università dell'era neoliberista: il docente imprenditore nella ricerca, impiegato nella didattica, lo studente ridotto a commodity". In Federighi, P., Ranieri, M., Bandini, G. (a cura di). *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*. Milano: FrancoAngeli. pp. 101-108.
- Gallino, L. (2014). *L'impresa responsabile. Un'intervista su Adriano Olivetti*. Torino: Einaudi.
- Giorio, G. (2006). "Comunità e servizio sociale: quali prospettive formative. In Corsi di studio in Servizio Sociale Università di Trieste" (a cura di). *Nuove solidarietà nell'allargamento dell'Unione Europea*. Milano: Franco Angeli. pp. 181-189.

- Giorio, G., Lazzari, F., Merler, A. (1999). *Dal micro al macro. Percorsi socio comunitari e processi di socializzazione*. Cedam: Padova.
- ISFOL (2013). *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa. Edizione aggiornata 2013*. Roma: ISFOL.
- Lodigiani, R. (2020). Attualizzare il learnfare: un nuovo legame tra lifelong learning e welfare. *Sociologia Del Lavoro*, 156, pp. 73-95. DOI: 10.3280/SL2020-156004.
- Merico M, Scardigno A. F. (2020). Ri-Emergenze. Il ruolo del no-schooling ai tempi del Covid-19. *Scuola Democratica*, Early access.
- Merico, M., Scardigno, A. F. (a cura di) (2022). *Il continuum dell'educazione. Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*. Milano: Ledizioni.
- Mongelli, A. (2006). "Il no schooling nel quadro del policentrismo formativo". In Colombo M., Giovannini G., Landri P. (a cura di). *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*. Milano: Guerini. pp. 369-394.
- Moro G. (2005). *La valutazione delle politiche pubbliche*. Roma: Carocci.
- Palumbo M., Scardigno A.F. (2024), Lunga Vita alla Valutazione (della Terza Missione) degli Atenei: tra rendicontazione sociale e apprendimento permanente. *RIV. Rassegna Italiana di Valutazione*, a. XXVIII, n. 88-89, pp. 17-32.
- Palumbo, M. (2019). Terza missione e sviluppo territoriale: il contributo della valutazione. *Rassegna Italiana di Valutazione*, (23)74, pp. 35-54.
- Palumbo, M., Proietti, E. (2020). Le Università come parte del sistema di welfare territoriale: il caso dell'Apprendimento Permanente e della Certificazione delle Competenze. *Autonomie Locali e servizi sociali. Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, 1/2020, pp. 87-105.
- Palumbo, M., Proietti, E. (2022). Dal riconoscimento del diritto all'apprendimento permanente alla sua esigibilità: un percorso ancora tutto da scrivere. *EPALE JOURNAL. On Lifelong Learning and Continuing Education*, 11/2022, pp. 34-42.
- Proietti, E. (2021). "Le Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente. Una nuova governance per l'inclusione, la coesione sociale e la crescita". In CRRS&S (Centro regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo della Lombardia - Rete regionale CPIA Lombardia (a cura di). *Per FARE un TAVOLO ci vuole un FIORE. Spunti operativi per la costituzione di Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente*. pp 47-58: <https://www.saperinrete.cloud/quadernispiegazzati-maggio2021-per-fare-un-tavolo-ci-vuole-un-fiore/>.

- Proietti, E., (2019). La certificazione delle competenze tra istruzione, formazione, lavoro e orientamento. *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, Anno XI, 1/2019, pp. 37-59: <http://www.qtimes.it/>.
- Proietti, E., Scardigno, F. (2023). L'Apprendimento Permanente nelle università associate alla RUIAP: tra istituzionalizzazione dei servizi e domande aperte. *EPALE JOURNAL* (14), pp. 11-18.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.