

INTRODUZIONE

Nell'ambito della Strategia Education and Training 2020 l'apprendimento permanente è divenuto centrale nella definizione delle politiche educative europee. Esso assume una funzione cruciale nella costruzione delle biografie individuali per adattarsi ai cambiamenti che attraversano la società contemporanea, per l'aggiornamento e la riqualificazione nel mercato del lavoro, ma anche per promuovere lo sviluppo personale, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva (CE, Memorandum sull'Istruzione e la Formazione permanente 2000).

In un mondo che cambia a velocità mai sperimentate prima, l'apprendimento permanente è divenuto il tema centrale che ispira le indagini comparative internazionali sulle competenze funzionali degli adulti (IALS 2000 – International Adult Literacy Survey, ALL 2006 – Adult Literacy and Lifeskills, PIAAC 2011/12 – Program for the International Assessment of the Adult Competencies)¹ e le indicazioni di miglioramento che l'OCSE rivolge ai sistemi educativi dei vari Paesi.

In particolare, l'indagine PIAAC ha evidenziato la debolezza culturale della popolazione italiana tra i 16 e i 65 anni per quan-

1. Le competenze misurate non si riferiscono a conoscenze scolastiche o disciplinari, ma vengono definite in senso funzionale in relazione ad alcuni ambiti specifici: *literacy*, *numeracy*, *problem solving*, *lifeskills*. Per *literacy* si intende la comprensione di testi, grafici e tabelle, e la capacità di utilizzare stampati e testi scritti necessari per raggiungere i propri obiettivi e per interagire con efficacia nei contesti sociali di riferimento; per *numeracy* si intende la capacità di utilizzare strumenti matematici nei diversi contesti in cui se ne richiede l'applicazione; per *problem solving* si intendono la capacità di analisi e soluzione di problemi, e il pensiero orientato al raggiungimento di uno scopo in una situazione in cui non esiste una procedura di soluzione precostituita; per *lifeskills* si intendono le competenze che garantiscono inserimento sociale e lavorativo e partecipazione attiva alla vita sociale.

to concerne le competenze funzionali alfabetiche e matematiche. Basti pensare che il 27,9% presenta livelli molto bassi di *literacy*, ovvero manca di quelle competenze che consentono di leggere agevolmente testi brevi su argomenti familiari e di individuare informazioni specifiche. Un insufficiente livello di competenze di *literacy*, secondo PIAAC, definisce l'analfabetismo funzionale che nel nostro paese risulta ancora estremamente diffuso proprio perché persistono bassi livelli di qualificazioni e bassi livelli di titoli di studio. A ciò si aggiunge che la partecipazione degli adulti ad attività formative risulta limitata (pari al 24%, contro il 52% della media OCSE) e riguarda in netta prevalenza gli occupati (81%) che dichiarano di svolgerla principalmente per motivi legati al miglioramento della propria posizione professionale.

La partecipazione ad attività di formazione contribuisce in modo significativo al mantenimento e/o miglioramento dei livelli di competenze nel tempo ed è per questo che risultano cruciali misure di rafforzamento dei servizi educativi e formativi, in termini di accessibilità e di qualità.

In Italia, per quanto concerne il quadro normativo, la legge di riforma del mercato del lavoro (l. n. 92/2012) per la prima volta pone le premesse per mettere a sistema politiche per l'apprendimento permanente. La legge recepisce gli orientamenti europei², lo definisce come: "qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale" (art. 4, co. da 51 a 61 e da 64 a 68) e prevede l'organizzazione di "reti territoriali" per costituire un sistema integrato di apprendimento permanente.

In questa linea si prospettano: a) *apprendimenti formali* negli istituti di istruzione e formazione che si concludono con il conseguimento di un titolo di studio o una qualifica professionale;

2. Nel 2012 la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale sollecita i Paesi membri a rivedere i sistemi di valutazione degli apprendimenti e a riconoscere non solo i saperi tecnici, ma anche i saperi informali e non formali che le persone acquisiscono lungo l'arco della vita.

b) *apprendimenti non formali* che si realizzano al di fuori dei contesti istituzionali di istruzione e formazione, sul lavoro e in qualsiasi organismo che persegua scopi educativi (anche del volontariato, del privato sociale e delle imprese) e, di solito, non conseguono certificati ufficiali; c) *apprendimenti informali* nelle diverse dimensioni della vita quotidiana nel contesto lavorativo, familiare e del tempo libero³.

Sul versante delle pratiche la moltiplicazione dei luoghi e dei contesti in cui si promuove la nuova dimensione dell'apprendimento comporta a livello locale, la necessità di elaborare una visione strategica che integri l'offerta formativa dei diversi attori operanti sul territorio attraverso la costruzione di reti di azioni condivise e la definizione di obiettivi comuni. Nelle intenzioni del legislatore l'apprendimento permanente dovrebbe realizzarsi attraverso la predisposizione, all'interno di specifiche *reti territoriali*⁴, di percorsi integrati ai quali il cittadino può accedere per ottenere servizi di orientamento, accompagnamento nell'individuazione dei propri bisogni formativi, e valutazione delle competenze acquisite in qualsiasi contesto di apprendimento, spendibili nei contesti lavorativi e nelle più generali situazioni di vita (cfr. *Piano strategico nazionale per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta*, Accordo in Conferenza Unificata dell'8 luglio 2021).

Il riconoscimento degli apprendimenti *formali, non formali e informali* prefigura, infatti, una pluralità di attori, luoghi e contesti educativi negli istituti di istruzione e formazione e nelle diverse dimensioni della vita quotidiana. In particolare, nella formazione continua rientrano le attività di formazione sul lavoro, maggiormente legate all'aggiornamento/perfezionamento e alla riqualificazione professionale in termini di sviluppo e integrazione di competenze, o in caso di disoccupazione/reinserimento lavorati-

-
3. Il D.lgs. 13/2013 definisce il quadro di riferimento unitario per la certificazione delle competenze, ovvero, un insieme di regole, comuni a tutte le istituzioni italiane competenti, per assicurare ai cittadini il riconoscimento istituzionale di tutte le competenze acquisite in contesti diversi (formale, non formale e informale).
 4. Cfr. "Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali" Conferenza Unificata il 10.7.2014.

vo. La formazione continua è prevista anche nel privato attraverso l'utilizzo dei Fondi interprofessionali e l'implementazione da parte delle imprese.

Ma come si traduce in pratica il discorso sull'apprendimento permanente? Attraverso quali esperienze? In che misura queste esperienze sono trasferibili? Quali sono le condizioni infrastrutturali che favoriscono l'emergenza di pratiche di apprendimento permanente? In che modo si fa apprendimento permanente in contesti difficili?

Questo volume prova a dare alcune risposte a queste domande, documentando alcune esperienze realizzate in contesti diversi (scolastici, universitari, sociali e sanitari) e mette a fuoco *configurazioni situate di apprendimento* (Lave e Wenger, 1990; Wenger, 1998; Nicolini et al. 2003; Landri 2016) per descriverne i processi, ovvero, l'*interazione* tra persone, oggetti, tecnologie, artefatti e infrastrutture all'interno dei seguenti campi di attività:

- *l'Istruzione per gli Adulti*, ovvero, i luoghi, gli attori e i dispositivi dell'offerta pubblica nel sistema formale dell'apprendimento permanente, costituita dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA);
- *la formazione professionale continua* rivolta agli adulti occupati che necessitano di acquisire abilità, conoscenze e competenze per aggiornamento professionale, ovvero, l'apprendimento come una componente permanente della propria attività di lavoro e del proprio sviluppo personale;
- *la formazione universitaria* come esperienza educativa *non convenzionale*;
- *la digital education* nella formazione scolastica e universitaria.

Il volume è strutturato in sette capitoli.

Il capitolo di Anna Milione delinea il framework europeo delle politiche sull'apprendimento permanente, e ne approfondisce i caratteri all'interno del costrutto più ampio di "educazione permanente" assunto dal paradigma umanista; mette a fuoco il tema delle *competenze chiave* superando la visione atomistica sottesa alle tassonomie che orientano le policy del lavoro, dell'istruzione e della formazione; introduce il tema dell'innovazione nelle

pratiche didattiche attraverso modelli e metodi esperienziali che favoriscono l'apprendimento permanente in azione.

Il capitolo di Barbara Pentimalli racconta l'esperienza di una formazione non convenzionale rivolta ai middle manager della sanità. I soggetti coinvolti in gruppi multiprofessionali, svolgono una ricerca azione nei loro contesti organizzativi per progettarne il miglioramento e sviluppare competenze per negoziare la leadership, gestire conflitti, ascoltare e condividere prospettive e saperi al fine di implementare cambiamenti che scardinano resistenze ed etnocentrismi professionali. È inoltre valutata la trasferibilità di tale esperienza formativa in altri contesti di apprendimento e di lavoro.

Il capitolo di Tiziana Tesauro documenta un'esperienza di formazione professionale che attraverso la pratica teatrale avente un obiettivo formativo, mira a sviluppare la *riflessività in azione* nei professionisti della cura (medici, infermieri e assistenti sociali). Nel setting si attiva un apprendimento del tipo *learning by doing*, ovvero un apprendimento basato sul fare: i soggetti sono messi in situazioni che simulano quelle reali, inducendoli ad agire "come se" ci si trovasse realmente in quella situazione e a sviluppare competenze pratiche che possono essere trasferite poi nella pratica professionale.

Il capitolo di Francesco Cappa approfondisce il background teorico che lega teatro e educazione e, in particolare, prova a restituire alcuni elementi essenziali dell'intreccio fra un approccio alla ricerca, alla metodologia della formazione e dell'educazione degli adulti (segnatamente in riferimento alla Clinica della Formazione) e la pratica di un laboratorio teatrale a orientamento pedagogico, nato nel contesto accademico ma teso a contagiare la formazione alle professioni educative, formative, dell'insegnamento e della cura.

Il capitolo di Anna Milione analizza la policy dell'Educazione degli Adulti e l'utenza con background migratorio nel processo di riforma che ha portato all'istituzione dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). In particolare, documenta la crescita della domanda di istruzione dell'utenza con background migratorio e approfondisce l'analisi delle risposte messe in campo attraverso lo studio di caso nella rete territoriale del CPIA di

Salerno. Si mostra come la policy italiana dell'istruzione degli adulti continui a manifestare una forte fragilità istituzionale e, in particolare, la necessità di incrementare e consolidare la qualità dell'offerta formativa per gli adulti migranti.

I capitoli di Paolo Landri e Marialuisa Villani indagano lo scenario educativo del 2020 che, in seguito all'emergenza pandemica da Covid 19, è caratterizzato dall'incremento di attività di *distance learning* sia nei contesti scolastici e universitari sia in quelli lavorativi. Nello specifico, il capitolo di Landri evidenzia come, nonostante la pandemia abbia prodotto un'accelerazione del digitale nel campo educativo, sia difficile prevedere quali saranno gli effetti sulla morfologia delle organizzazioni educative. Per comprendere che cosa sta accadendo, riassume alcuni recenti risultati di ricerca che mostrano come la sperimentazione di una forma 'puramente digitale' e del *blended learning* non abbiano sostituito il modello tradizionale della scuola. In questo senso, l'analisi del caso italiano è utile per mostrare le potenzialità e le tensioni della forma *blended* che è lungi dall'essere stabilizzata.

Il capitolo di Marialuisa Villani documenta l'uso dei MOOC (Massive Open Online Courses) quali strumenti di policy istituzionali ed educative utili all'acquisizione delle competenze chiave per la formazione permanente. In particolare, ricostruisce lo scenario educativo e di policy in un'ottica di lifelong learning e *digital divide* a partire dalla prima apparizione dei MOOCs in Canada, per arrivare al contesto europeo e italiano, presentando diverse piattaforme internazionali e nazionali che contribuiscono al processo di lifelong learning negli spazi della *digital education*.

Introduzione

L'apprendimento durante l'intero corso della vita in un mondo che cambia a velocità mai sperimentate prima è divenuto uno dei temi centrali che ispira l'agenda politica europea. A partire dal Trattato di Maastricht (1992) una serie di azioni condivise dai Paesi membri dell'EU inizia a tracciare chiare linee programmatiche in riferimento al concetto di apprendimento permanente¹ e, in particolare, nel corso dell'ultimo ventennio si rafforzano le sollecitazioni a incrementare e migliorare la qualità delle opportunità di istruzione e formazione in età adulta. D'altro canto le indagini comparative internazionali dell'OCSE sulle competenze funzionali degli adulti (IALS 2000; ALL 2006; PIAAC 2011/12) contribuiscono a consolidare le linee programmatiche sull'apprendimento permanente, evidenziando la necessità di interventi che promuovano una maggiore partecipazione alla formazione permanente.

Per quanto concerne il framework delle politiche europee, due importanti Raccomandazioni esercitano un forte impatto sui dibattiti e sui quadri normativi in materia di qualifiche e di curricula formativi: La *Raccomandazione sulle competenze-chiave per l'apprendimento permanente* (CE 2006) e quella che istituisce il *Quadro europeo delle qualifiche professionali* (EQF) (CE 2008).

1. Rientrano in questo quadro i due Libri Bianchi della Commissione Europea: *Crescita, competitività occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, 1994; E. Cresson, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (1996); l'indicazione del 1996 quale Anno europeo per l'istruzione e la formazione lungo il corso della vita; il Rapporto dell'Unesco J. Delors 1996; le Conferenze internazionali sull'educazione degli adulti e, in particolare, la *Dichiarazione finale della quinta conferenza internazionale dell'Unesco sull'Educazione degli adulti*, 1997, nota anche come *Dichiarazione di Amburgo*.

Nel pieno della crisi finanziaria, nel 2010 la Commissione europea aggiorna gli obiettivi di Lisbona nella *Strategia Europa 2020*, riconoscendo che l'apprendimento permanente e lo sviluppo delle competenze sono elementi chiave per rispondere alla crisi economica e all'invecchiamento demografico. Tra i *benchmarking* previsti per monitorare i progressi delle politiche nazionali nel periodo 2010-2020 è presente quello relativo alla partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente, in particolare, di quelli scarsamente qualificati². In questa prospettiva, nel 2011 il Consiglio dell'Unione Europea adotta un'*Agenda europea per l'apprendimento degli adulti*, come parte del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di Istruzione e Formazione (ET 2020). Il focus principale della policy è posto sulle competenze chiave che vengono ridefinite in un nuovo documento prodotto dalla Commissione Europea "*A new skills agenda for Europe...*" (2016), in cui i cardini del programma sono: a) portare gli adulti in difficoltà ad acquisire un livello minimo di alfabetizzazione linguistica, di alfabetizzazione numerica e di competenze digitali; b) promuovere l'acquisizione di una qualificazione di scuola superiore (livello 3 o 4 dell'European Qualifications Framework – EQF).

Nella stessa linea, l'*Agenda 2030* (ONU 2015), il nuovo quadro di riferimento globale dei paesi membri dell'ONU per uno sviluppo sostenibile, ha posto tra le priorità da conseguire l'istruzione di qualità inclusiva ed equa e la promozione di opportunità di apprendimento continuo per tutti (*obiettivo 4*).

Più recentemente il Piano proposto per la ripresa socioeconomica dalla pandemia da Covid-19 (REACT-EU) ha previsto diversi strumenti nel nuovo Quadro finanziario pluriennale e nel Piano di recupero per l'investimento nei percorsi di upskilling e reskilling e, in generale, per il potenziamento del sistema di istruzione degli adulti³.

-
2. Entro il 2020 una media di almeno il 15% di adulti avrebbe dovuto partecipare ad attività di istruzione e formazione permanente.
 3. Cfr. Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 – Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale, 30 settembre 2020, e la Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020 relativa all'istruzione e formazione professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza.

Ma quali sono i significati e le finalità del concetto di apprendimento permanente?

Il rapido excursus delle politiche europee delineato dalla metà degli anni Novanta ad oggi, palesa il passaggio da «un'agenda umanistica a un'agenda economica per l'apprendimento» (Biesta 2021), in cui l'educazione permanente come diritto di ogni essere umano a realizzare il proprio potenziale di sviluppo (cfr. *Learning to be*, Faure et al. 1972; *Learning: the treasure inside*, Delors et al. 1996) è divenuto un imperativo contrassegnato essenzialmente da finalità economiche. In questa logica l'apprendimento permanente si è trasformato in un dovere dell'individuo per adattarsi alle esigenze produttive dell'economia globale e ad un mercato del lavoro in rapida evoluzione. In proposito, il documento pubblicato dall'OCSE, *Lifelong Learning for All* (OECD 1997), emergente nella seconda metà degli anni Novanta e via via consolidatosi sino ad oggi, è indicativo di un discorso politico alternativo all'orientamento umanistico e democratico che permea la visione dell'UNESCO, fortemente caratterizzato da una logica economica e da un'attenzione all'apprendimento permanente come sviluppo del capitale umano.

Il cambiamento di paradigma – che Biesta (2021) sintetizza efficacemente nella formula: «da 'imparare a essere' a 'imparare a essere produttivi e occupabili'» – modifica radicalmente l'indirizzo delle politiche, in quanto comporta un radicale capovolgimento delle responsabilità e del rapporto tra governo e cittadini:

«Finché l'educazione permanente è vista come un diritto dei cittadini, i governi hanno il dovere di concretizzare questo, che è prima di tutto una questione di offerta di opportunità educative e di garantire l'accesso a tutti. Quando l'apprendimento permanente diventa un dovere, l'onere è spostato sugli individui e sulla loro responsabilità nel garantire che si adattino aggiornando le proprie conoscenze e competenze. In un simile assetto, che può essere caratterizzato come neoliberista, i governi si ritirano come fornitori, tendono a lasciare la fornitura al "mercato" - ma svolgono comunque un ruolo importante come controllori della qualità o, più indirettamente, come regolatori di enti privatiz-

zati per il controllo della qualità (vedi ad es. Milana et al. 2020 sui mercati europei dell'apprendimento permanente)» (Ibidem, nostra traduzione).

In tal senso anche il passaggio terminologico e, quindi, concettuale da “educazione” a “apprendimento” disvela la logica diversa in cui l’idea di apprendimento come adattamento ai cambiamenti dell’ambiente economico diviene il discorso dominante.

L’universalismo del mercato subordina la formazione a criteri di decisione di derivazione economica, la riduce a strumento di riproduzione delle disuguaglianze e di «sostanziale incapacitazione», di dipendenza e subalternità alle logiche di mercato di gran parte della popolazione mondiale. I processi di insegnamento-apprendimento sono orientati alla formazione di consumatori dell’informazione e di tutto ciò che viene prodotto, e ha valore in quanto può essere consumato (Alberici 2013).

In questa visione l’educazione diventa un mezzo, ovvero, assume un carattere del tutto funzionale alla politica economica, non costituisce un valore in sé nella prospettiva dello sviluppo e della piena realizzazione personale di ogni essere umano. Il futuro dell’educazione come «emancipazione e libero arbitrio di coloro che vi prendono parte» che permea l’approccio umanista è ancora lontano dal realizzarsi e attende il superamento dell’idea di educazione in termini meramente funzionali e strumentali. Al fine di chiarire maggiormente questa prospettiva, il capitolo approfondisce i caratteri del concetto di apprendimento permanente all’interno del costrutto più ampio di “educazione permanente” assunto dal paradigma umanista; mette a fuoco il tema delle *competenze chiave* superando la visione atomistica sottesa alle tassonomie che orientano le policy del lavoro, dell’istruzione e della formazione, introduce il tema dell’innovazione nelle pratiche didattiche attraverso modelli e metodi esperienziali che favoriscono l’apprendimento permanente in azione.

Lifelong, lifewide and lifedeeep learning nel paradigma umanista

Il concetto di apprendimento permanente in un'ottica economico-funzionale ha la sua matrice teorica nel concetto di capitale umano (Morel 2013). In questo paradigma si riferisce all'apprendimento formale nell'età adulta, ovvero all'istruzione degli adulti nel senso di addestramento per l'inserimento nel mercato del lavoro (formazione professionale e riqualificazione, riaddestramento).

Nel paradigma umanista l'apprendimento permanente assume una funzione cruciale nella costruzione delle biografie individuali non solo per l'aggiornamento e la riqualificazione professionale, ma anche per promuovere il benessere e lo sviluppo personale, la crescita umana della persona e delle sue capacità (Sen 2001; Nusbaum 2012).

Questa nozione discende da un approccio olistico che riconduce ogni esperienza formativa a un processo educativo globale e ricompona la frammentarietà dei percorsi e delle esperienze in una realtà unitaria che riguarda il corso di vita degli individui⁴ (Alberici 2005, 2013; Demetrio 1995 1996). In tal senso il costruito di "educazione permanente" (Gelpi 1985) ricomprende il concetto di apprendimento, il quale in questa accezione non si riferisce a un "capitale" di nozioni e conoscenze a cui ricorrere all'occorrenza, ma a un processo permanente, ovvero, al progressivo sviluppo dell'individuo attraverso esperienze diverse durante il corso della vita e in tutto il campo delle attività umane.

In questa prospettiva il concetto di apprendimento permanente si fonda su alcuni elementi significativi sul piano teorico:

- l'educazione come dimensione strategica dello sviluppo individuale e collettivo;
- la centralità del soggetto nella formazione e dei suoi bisogni di orientamento nell'apprendimento;

4. Per approfondire le letture del corso di vita si veda, in particolare, tra gli altri Saraceno (1986).