

L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita


a cura di Liliana Dozza
e Simonetta Ulivieri



EDUCAZIONE per *tutta la vita*



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda (*Lifelong, Lifewide, Lifedeeep Learning*). Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

Direzione

Liliana Dozza

Comitato scientifico

Luciano Bellini, *UPS –Ecuador, Quito – Cuenca - Guayachill*

Kieran Egan, *Simon Fraser University*

Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*

Hans U. Fuchs, *Zurich University*

Rosa Gallelli, *Università di Bari*

Isabella Loiodice, *Università di Foggia*

Racheal Lotan, *Stanford University*

Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*

Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*

Simonetta Ulivieri, *Università degli Studi di Firenze*

Paul Vermette, *Niagara University*

Werner Wiater, *Universität Augsburg*

Miguel Zabalza, *Università de Santiago de Compostela*

Xu di Hongzohu, *Zhejiang University*

Metodi e criteri di valutazione

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

Comitato di redazione

Monica Parricchi e Maria Teresa Trisciuzzi



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita

a cura di Liliana Dozza
e Simonetta Ulivieri

con la collaborazione di Monica Parricchi



FrancoAngeli

Questo volume è stato pubblicato con il contributo
della Libera Università di Bolzano

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

Introduzione, di *Simonetta Ulivieri e Liliana Dozza* pag. 15

Parte prima Dalle prime scuole all'Università

Cultura dell'infanzia, diritti e pedagogia dell'infanzia , di <i>Simonetta Polenghi</i>	» 35
Per una storia dell'infanzia. Nuove metodologie e linee plurali di ricerca e di interpretazione , di <i>Simonetta Ulivieri</i>	» 44
Educazione permanente nelle prime età della vita , di <i>Liliana Dozza</i>	» 60
L'educazione per il corso della vita , di <i>Isabella Loiodice</i>	» 72
Pedagogia e diritti dei bambini , di <i>Emiliano Macinai</i>	» 79
Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità , di <i>Teresa Grange Sergi</i>	» 88
La scuola dell'infanzia nella prospettiva di un'educazione per tutta la vita , di <i>Anna Bondioli</i>	» 101
Welche Merkmale können den Berufserfolg von frühpädagogischen Fachkräften beeinflussen? Eine Zusammenschau von Forschungsbefunden zu (potenziellen) Prädiktoren , di <i>Wilfried Klaas Smidt</i>	» 112
Genitori a lungo termine, figli a breve termine , di <i>Michele Corsi</i>	» 124
La formazione docente nell'ottica dell'Educazione Permanente , di <i>Maurizio Sibilio</i>	» 135

Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita , di <i>Elisabetta Nigris</i>	» 139
La scuola media di primo grado. Idee per una ripartenza , di <i>Loredana Perla</i>	» 153
Una scuola secondaria che formi talenti , di <i>Umberto Margiotta</i>	» 173
Metodologie esperienziali. Il valore formative degli experiential learning , di <i>Luigina Mortari</i>	» 183
L'Università per l'apprendimento permanente. Tra pedagogia, politica e modelli di formazione , di <i>Fabrizio Manuel Sirignano</i>	» 200

Parte seconda

Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche

Educazione Permanente: modello individuo-sistema e lifedeeep learning , di <i>Maria Grazia Riva</i>	» 209
Una tensione dell'educazione permanente , di <i>Massimo Baldacci</i>	» 216
L'evoluzione dei concetti di Éducation permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti , di <i>Paolo Federighi</i>	» 219
Per un modello sistemico di educazione permanente , di <i>Luigi Pati</i>	» 226
Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche , di <i>Carla Xodo</i>	» 232
Educazione permanente: il Modello Formativo-Educante Sistemico Relazionale , di <i>Silvana Calaprice</i>	» 240
Educazione permanente tra continuità e discontinuità , di <i>Maria S. Tomarchio</i>	» 252
Apprendimento per tutta la vita in situazioni migratorie: infanzia ed età giovanile , di <i>Elke Montanari</i>	» 257
L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile , di <i>Maurizio Fabbri</i>	» 261

Parte terza
Sessioni parallele dei gruppi di lavoro

- 1. La qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per l'intero corso della vita**, di *Andrea Traverso* e *Roberto Trincherò* » 273
- Dalla permanenza dell'educazione all'educazione permanente e... ritorno*, di *Marinella Attinà* e *Paola Martino* » 278
- The determinants of Participation in Adult Education and Training: a Cross-National Comparisons Using PIAAC Data*, di *Andrea Cegolon* » 285
- Qualificazione e formazione dell'istruttore sportivo nei contesti nazionale ed europeo*, di *Ferdinando Cereda* » 296
- Modul-life. Scaffali, palcoscenici e narrazioni: la logistica delle vite*, di *Matteo Cornacchia* » 303
- Riflessioni sull'importanza della literacy, design di ricerca, il ruolo degli insegnanti e la filosofia inclusiva promossa in Italia, Germania e Finlandia*, di *Christiane Hofmann*, *Arno Koch*, *Kristin Bauer*, *Leena Holopainen*, *Minna Mäki-honko*, *Airi Hakkarainen*, *Siegfried Baur* e *Doris Kofler* » 311
- Costruire la qualità. Un percorso partecipato di ricerca-formazione con le scuole dell'infanzia*, di *Cristina Lisimberti* e *Katia Montalbetti* » 322
- Promuovere e valutare l'imparare a imparare a partire dalle prime età della vita. Primi esiti di una ricerca empirica sull'uso delle storie di apprendimento nei nidi d'infanzia forlivesi*, di *Massimo Marcucci* » 331
- Etica e legalità nella formazione iniziale degli insegnanti: il progetto LEG-ETI*, di *Antonella Nuzzaci* » 340
- In quale misura gli stili di apprendimento dei docenti influenzano i loro stili di insegnamento? Uno studio esplorativo*, di *Valeria Rossini* » 349
- Quel che è permanente nell'educare, dalle prime età della vita all'età adulta: una rilettura di testi antichi per riflettere su problemi contemporanei*, di *Gilberto Scaramuzzo* » 358
- Studenti di cittadinanza non italiana nelle aule accademiche: costruire l'Università interculturale*, di *Alessandro Vaccarelli* » 367

2. Metodologie per l'apprendimento permanente , di Berta Martini e Raffaella Biagioli	»	376
<i>Dal caso al sapere professionale. Lo studio di caso come strategia per imparare ad apprendere dalla propria esperienza</i> , di Elisabetta Biffi	»	380
<i>L'innovazione nella formazione degli educatori dell'infanzia in Italia e in prospettiva Europea. Prime riflessioni da uno studio di caso</i> , di Chiara Bove, Susanna Mantovani e Silvia Cescato	»	386
<i>Perturbazioni e apprendimento: un modello sistemico di didattica universitaria</i> , di Ines Giunta	»	395
<i>I musei come luoghi per l'educazione permanente: l'esempio del MOdE-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna</i> , di Chiara Panciroli e Veronica Russo	»	404
<i>Educare al benessere promuovendo la consapevolezza economica</i> , di Monica Parricchi	»	414
<i>L'entrata all'università come primo passo verso l'adulità: transizioni e "riti di passaggio"</i> , di Chirara Biasin e Andrea Porcarelli	»	423
<i>Il tirocinio curricolare per gli studenti-lavoratori</i> , di Andrea Potestio	»	432
<i>Formare a documentare e valutare l'agire educativo: l'esperienza del Pilot Training Course EDUEVAL presso l'Università di Bari</i> , di Viviana Vinci	»	440
<i>Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa</i> , di Luisa Zecca	»	450
3. Multimedia, tecnologie e lifelong lifewide learning. Un contributo a una riflessione pedagogica , di Francesco C. Ugolini	»	463
<i>Il Cinelinguaggio. Un mediatore tecnologico, trasversale a tutte le età, per analizzare i processi inclusivi a scuola e nella società</i> , di Fabio Bocci	»	469
<i>Tabletti@mo: una proposta di ricerca su educazione, prima infanzia e tecnologie digitali</i> , di Rosy Nardone, Elena Pacetti e Federica Zanetti	»	480

<i>Ambienti tecnologici e apprendimento nei servizi all'infanzia: dall'interazione all'inclusione</i> , di Valentina Pennazio	» 490
<i>Le pratiche videoludiche dei ragazzi: relazioni e sfide per l'educazione</i> , di Alessandra Carenzio, Lorenzo De Cani e Pier Cesare Rivoltella	» 497
<i>ePortfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente</i> , di Lorella Giannandrea	» 508
<i>Piccole scuole crescono. Possibili scenari per superare l'isolamento delle piccole scuole</i> , di Giuseppina Cannella e Stefania Chipa	» 516
<i>Una vita nelle immagini. Video sharing, competenze digitali ed educazione permanente</i> , di Filippo Ceretti	» 525
<i>L'ePortfolio come strumento a supporto dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità: potenzialità ed elementi critici</i> , di Maria Lucia Giovannini e Alessandra Rosa	» 534
<i>Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un model-lo tutoriale di blended-learning</i> , di Cristina Palmieri, M. Benedetta Gambacorti, Andrea Galimberti e Lucia Zannini	» 544
<i>Strumenti multimediali per la formazione dell'architetto: l'esperienza di una spring school ad istanbul: "communicating architecture and built environment"</i> , di Alessia Bianco	» 553
4. L'attualità pedagogica dell'orientamento fra teoria e pratiche di ricerca , di Daniela Dato e Katia Montalbetti	» 562
<i>Orientare l'istituzione. Conferire voce per promuovere dialogo</i> , di Giuseppe Annacontini	» 567
<i>L'orientamento narrativo come strumento di prevenzione della dispersione scolastica</i> , di Federico Batini e M. Ermelinda De Carlo	» 577
<i>«Cosa voglio fare da grande?»: aspirazioni professionali e modelli adulti di riferimento in adolescenza</i> , di Melania Bortolotto	» 586
<i>Metamorfosi del lavoro e funzione orientativa della scuola</i> , di Fabrizio D'Aniello e Luca Girotti	» 596

<i>Percorsi di orientamento per il post diploma: vissuti e considerazioni degli studenti della quinta superiore</i> , di Giuseppe Filippo Dettori	» 605
<i>Dalla narrazione alla poiesi: spostare la domanda di orientamento nelle agenzie culturali locali</i> , di Laura Formenti e Alessia Vitale	» 614
<i>Verso una vecchiaia attiva. Orientare alla transizione lavoro-non lavoro</i> , di Manuela Ladogana	» 622
<i>L'orientamento permanente e l'Università. Un'ipotesi di ricerca tra formazione, territorio e lavoro</i> , di Emiliana Manese e Maria Grazia Lombardi	» 630
<i>La discontinuità tra sistemi educativi e la dispersione scolastica. La prospettiva ecologico-culturale</i> , di Paolo Sorzio	» 641
5. Servizi e percorsi di educazione e cura per le prime età della vita , di Sergio Tramma e Roberto Piazza	» 647
<i>Una Casa "con tante finestre". Storie di bambini in ospedale</i> , di Rossella Caso	» 650
<i>Tra fili d'erba e cielo aperto. Prospettive di ricerca di educazione all'aperto in Sicilia</i> , di Gabriella D'Aprile	» 657
<i>Success and Welfare for Life</i> , di Viviana De Angelis	» 665
<i>La Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori tra passato, presente e futuro</i> , di Barbara De Serio	» 672
<i>Progetto pilota di strutturazione e implementazione di interventi di cura ed educazione sanitaria ad hoc per giovani ragazzi trapiantati di fegato</i> , di Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Alberto Ferrarese, Mara Cananzi, Giorgio Perilongo, Patrizia Burra e Giuseppe Milan	» 679
<i>Lo sviluppo della partecipazione delle famiglie attorno alle Storie di apprendimento dei bambini. Primi esiti di una ricerca empirica in alcuni servizi per l'infanzia italiani</i> , di Elena Luciano	» 689
<i>Il disagio esistenziale dei minori stranieri di seconda generazione: dalla pedagogia interculturale alla pedagogia sociale</i> , di Angela Muschitiello	» 696
<i>La voce delle cose: il ruolo dell'affordance nelle pratiche esplorative sonoro-musicali in un nido d'infanzia</i> , di Gianni Nuti	» 705

<i>Con i bambini e i ragazzi di Lampedusa: costruire futuro attraverso i libri</i> , di Elena Zizioli	» 714
6. Lingue e linguaggi per l'insegnamento-apprendimento , di <i>Massimiliano Fiorucci e Marinella Muscarà</i>	» 723
<i>L'intersezione letteratura-musica come modello interdisciplinare e linguaggio educativo permanente</i> , di Leonardo Acone	» 730
<i>Educazione permanente e apprendimento linguistico degli adulti immigrati. Un'indagine sulle scuole di italiano per immigrati</i> , di Marco Catarci	» 739
<i>Ri-animare la lettura e costruire patrimoni culturali e relazionali</i> , di Rosita Deluigi	» 746
<i>"Drawing" as a key skill for visual literacy in life-long and life-wide learning</i> , di Patrizia Garista, Letizia Cinganotto e Fausto Benedetti	» 755
<i>"Adultescenza", una new entry nel linguaggio dell'educazione degli adulti: significati e orientamenti di ricerca</i> , di Elena Marescotti	» 763
<i>Contesti eterogenei... e capovolti. Flipped classroom e inclusione nei contesti scolastici eterogenei</i> , di Luisa Zinant, Francesca Zanon e Davide Zoletto	» 774
7. Contesti e territori per l'apprendimento lifewide , di <i>Loretta Fabbri e Massimiliano Tarozzi</i>	» 782
<i>Profughi di guerra e nuovi cittadini: quali istanze formative?</i> , di Luca Agostinetti	» 788
<i>Educazione permanente in contesti difficili</i> , di Gabriella Aleandri	» 802
<i>L'apprendimento lifewide: per un setting pedagogico motorio e sportivo resiliente</i> , di Mirca Benetton	» 814
<i>La mobilità autonoma dei bambini come atto trasformativo della città</i> , di Antonio Borgogni	» 823
<i>Team learning e Comunità di pratica. Maestri artigiani e novizi in un'azienda del lusso Made in Italy</i> , di Francesca Bracci	» 832

<i>Contesti e territori per l'apprendimento lifewide. L'evoluzione delle Università della terza età</i> , di Paola Dal Toso	»	843
<i>Educazione permanente e cultura di pace: percorsi culturali per comprendere il razzismo e l'antisemitismo e prevenire i conflitti distruttivi</i> , di Silvia Guetta	»	851
<i>La coltura della terra tra metafore educative, ecologia e didattica</i> , di Raffaella C. Strongoli	»	862
<i>Prendersi cura della città "per" e "con" le giovani generazioni</i> , di Emanuela Toffano Martini e Orietta Zanato Orladini	»	871
<i>"Teatro e cittadinanza": percorsi formativi per la comunità e l'inclusione sociale</i> , di Federica Zanetti	»	882
8. Le competenze per l'apprendimento permanente , di Roberta Caldin, Manuela Gallerani e Massimiliano Costa	»	891
<i>Competenze emotivo-relazionali come fondamento dell'apprendimento permanente</i> , di Luana Collacchioni	»	899
<i>La competenza di apprendere ad apprendere come sfida individuale, sociale ed ecologica</i> , di Paolo Di Rienzo	»	906
<i>Competenze per la gestione continua del sé professionale del dottore di ricerca</i> , di Lorena Milani	»	914
<i>Apprendere l'autonomia e la resilienza: giovani adulti in uscita dalle comunità per minori</i> , di Luisa Pandolfi	»	924
<i>Le "capacità in azione" tra "apprendimento profondo", "apprendimento di risposta" e "apprendimento permanente"</i> , di Nicolina Pastena	»	931
<i>L'autovalutazione delle competenze trasversali da parte degli studenti per migliorare la qualità della didattica universitaria</i> , di Liliana Silva	»	938
<i>Costruire competenze permanenti nella disabilità intellettuale. La sfida dell'integrazione al lavoro</i> , di Tamara Zapattera	»	946
9. A margine del dibattito sul gender , di Elisabetta Musi	»	954
<i>Dai saperi delle donne alla cura come principio di democrazia</i> , di Anna Grazia Lopez	»	959

<i>Lo sviluppo della scuola in alcune regioni meridionali negli anni dal dopoguerra al boom economico: “appunti” di una ricerca</i> , di Vittoria Bosna	» 964
<i>Metodologie della formazione: introdurre nella ricerca una prospettiva «Gender Equality»</i> , di Julia Di Campo	» 973
<i>Questioni di genere e professionalità docente. Verso la costruzione di “nuove” competenze</i> , di Valentina Guerrini	» 980
<i>Esistere in quanto giovani: riflessioni pedagogiche sulla formazione dell’identità tra cambiamenti e realizzazione di sé</i> , di Marisa Musaio	» 989
<i>Educazione e stereotipi di genere: una proposta di didattica laboratoriale nel programma Unijunior – l’Università per i bambini</i> , di Rosy Nardone	» 999
<i>Crescere cittadini. Il valore della formazione civica, sociale ed ecologica di adolescenti e giovani</i> , di Claudia Secci	» 1007
10. Il laboratorio di apprendimento e insegnamento nell’ottica della lifelong, lifewide e lifedeeep education , di Laura Cerrocchi	» 1016
<i>Valorizzare l’apprendimento attraverso la certificazione delle competenze: proposte metodologiche per la scuola del primo ciclo</i> , di Davide Capperucci	» 1022
<i>Le competenze professionali nel tirocinio: laboratorio di co-costruzione del profilo professionale</i> , di Gina Chianese	» 1033
<i>L’educazione degli adulti nei laboratori delle economie diverse</i> , di Antonia De Vita	» 1041
<i>Perché e come studiare la qualità? Riflessioni da un caso di studio sulle buone pratiche di educazione ai media nella scuola primaria</i> , di Damiano Felini	» 1049
<i>Dalla narrazione all’esperienza in laboratorio: giochiamo e ragioniamo sull’Energia</i> , di Alessandra Landini e Federico Corni	» 1059
<i>Riuscire a farcela: determinanti pedagogiche del successo scolastico negli studenti di origine migrante in Trentino</i> , di Giovanna Malusà, Francesco Pisanu e Massimiliano Tarozzi	» 1071

<i>Progettare percorsi inclusivi in contesti multiculturali a rischio. Una Ricerca-Azione in una Scuola Secondaria di Primo Grado in Trentino</i> , di Giovanna Malusà	» 1080
<i>Nuovi modelli didattici per l'Università: una ricerca-formazione in Africa Orientale nel progetto di cooperazione ACP-EU EDULINK Energy_Agro-food Synergies in Africa: New Educational Models for Universities</i> , di Elena Pacetti, Marco Setti e Daria Zizzola	» 1089
<i>Apprendere contenuti e apprendere il senso. Per una didattica del significato</i> , di Marco Piccinno	» 1098
<i>I Laboratori tematici di ricerca come dispositivi di promozione della riflessività dell'educatore</i> , di Silvio Premoli	» 1104
<i>La Philosophy for Children come metodologia didattica lifelong</i> , di Giorgia Ruzzante	» 1114
Gli autori	» 1123

8. Le competenze per l'apprendimento permanente

di Roberta Caldin, Manuela Gallerani – Alma Mater Studiorum
Università di Bologna
e Massimiliano Costa – Università Ca' Foscari Venezia

1. Introduzione¹

L'idea di una educazione per tutta la vita affonda le radici storiche nel magistrale insegnamento di Comenio: soprattutto nella *Pampaedia* egli contempla l'intera vita, *dalla culla al sepolcro*, come cammino in cui l'uomo — il *viator* cristiano — sempre apprende perché sempre disponibile alla conoscenza e all'educazione. Ciò comporta una compiutezza, temporanea e destinata ad essere trascesa, delle mete di volta in volta conquistate; ma il procedere umano verso la perfettibilità (nel senso di *perficere*, compiere) comporta anche la sua incompiutezza, in una continua alternanza di tensione dall'uno all'altro polo (Comenius, 1656, 1968).

In tal senso, nell'ottica pedagogica, è utile il richiamo al tema delle *opposizioni correlative* (o *opposti polari* o *polarità*), ossia “di una via che tra le contraddizioni e le antinomie di ogni tempo e del nostro in particolare metta in luce proprio ai fini educativi il valore positivo, ambiguo delle opposizioni [...] nel senso che nella medesima esperienza i due aspetti, pur opponendosi, non si eliminano, anzi si richiamano, e anche quando un aspetto raggiunge il suo *maximum* non esclude mai il suo opposto” (Guardini, 1925,1964)². L'educazione, infatti, si va sempre più configurando come una costante tensione verso un *topos*, una meta da conseguire che si colloca sempre oltre il traguardo già raggiunto, indicando il processo umano di crescita come continua ricerca e incessante divenire, mai esaustivamente compiuti. Il futuro (la progettualità pedagogica), allora, assume la dimensione di una metafora topologica: l'*altrove* — il *non ancora di noi stessi* — rinnova, quotidianamente, la scommessa tra l'*attuale* e il *possibile*, conferma il protendersi umano come superamento di sé dall'immanenza, reitera l'infinita conquista verso il luogo a cui tendiamo e che, appena conseguito, ci svela un altro luogo più lontano, forse ancora raggiungibile.

L'educazione per tutta la vita non può che essere universale (i soggetti sono tutti e ciascuno), totale (persegue l'integrazione degli interventi), globale (riguarda tutto l'uomo), continua (coinvolge tutte le età e le epoche della vita), scientifica (forma personalità critiche). In questo modo, l'educazione permanente e per tutta la vita acquisisce una caratterizzazione specifica anche rispetto all'educazione degli adulti: si tratta di una differenza quantitativa (il tutto comprende la parte), ma anche qualitativa (il tutto è diverso

¹ Di Roberta Caldin.

² Si veda anche Guardini R., *Le età della vita*, Vita e Pensiero, Milano (1957⁴) 1992.

dalla somma delle parti). Spazio e tempo sono, quindi, coordinate imprescindibili e specifiche nell'educazione permanente, ma non sufficienti: è necessario che l'educazione permanente divenga uno stile di vita, un'idea regolativa e un ideale educativo intesi come traguardi da raggiungere dei quali, tuttavia, è difficile stabilire tempi e metodi di realizzazione; una *pedagogia per il tempo futuro* che promuova una vita più giusta in una società più giusta; *principio educativo fondante* delle società in evoluzione.

Così intesa l'educazione per tutta la vita corrisponde, precipuamente, all'idea generale di educazione, possedendo di quest'ultima tutti i caratteri distintivi e i tempi/luoghi esistenziali di ciascun soggetto coinvolto.

Nei brevi contributi che seguono, vengono poste in luce alcune coordinate fondanti dell'educazione permanente: nel saggio di Manuela Gallerani la puntualizzazione è sul concetto di *prosemicità*, come competenza chiave dell'educazione permanente e partecipazione responsabile all'umana esistenza; in quello di Massimiliano Costa, la focalizzazione riguarda la dimensione del *learnfare*, utile ai funzionamenti e sollecitante un welfare delle capacitazioni volto all'apprendimento permanente. Entrambi i contributi concorrono a rendere maggiormente intelligibile e poliedrico il tema dell'apprendimento permanente, in un'ottica formativa ed educativa rinnovata dagli orientamenti attuali e dalle più recenti ricerche in quest'ambito.

2. L'apprendimento permanente tra life skills, capability e prosemicità³

In parallelo al riconoscimento dei diritti fondamentali della persona, nel macrosistema delineato dalle società complesse occidentali (learning society), le *competenze* e l'*apprendimento* si profilano come risorse – e diritti – ineludibili (Isfol, 2013; Le Boterf, 2000; Perrenoud, 2003) per rispondere sia alle esigenze educative e formative richieste dai moderni sistemi comunitari (culturali, formativi, organizzativi e lavorativi), sia per orientare l'*innovazione* e il cambiamento negli stili di vita personali, professionali e lavorativi degli adulti (OECD, 2014; OECD, 2012; Mezirow, 1991). Tuttavia, per realizzare la propria *progettazione esistenziale* è indispensabile imparare a sviluppare, nelle diverse età della vita, *competenze strategiche* (come l'*imparare ad imparare*) e *foundation skills* – Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-rich Environments, ossia capacità conoscitive ed interpretative della realtà: “The ability to access, use, interpret and communicate [...] information and ideas, in order to engage in and manage the [...] demands of a range of situations in adult life” (OECD, 2012, p. 34) – per poter esprimere responsabilmente *agency* ed *engagement*. Non disgiunte da strategie di *coping*, dalla *riflessività* (*cura sui*) e da un *pensiero divergente* proattivo che permetta di affrontare in modo dinamico e flessibile (OECD, 2016) le ricorrenti istanze e i *rischi* del vivere (iper)moderno.

³ Di Manuela Gallerani.

La *sfida* dell'apprendimento permanente riguarda, dunque, la possibilità di rileggere l'educazione degli adulti attraverso nuove prospettive di ricerca, molteplici sguardi epistemologici e metodologie (Baldacci *et al.*, 2012; Paape & Pütz, 2002) che sappiano rivalutare i *saperi esperienziali*, l'educazione informale in età adulta, la formazione e i *saperi* dell'esperienza contemplando, per esempio, il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali. Da tutto questo dipende la capacità dell'adulto di acquisire e sviluppare lungo il corso della vita – *lifelong, lifewide, lifedeeep* – competenze plurime e *life skills*, attraverso un approccio alla conoscenza di tipo attivo, motivato e orientato dall'imparare ad imparare: come preconditione in grado di facilitare la *possibilità* e la *capacitazione* (capability), quali espressioni della *libertà* di compiere scelte ed opzioni da parte di ciascuno (Sen, 1992; Sen, 2009). In un'ottica sistemica, tale processo si traduce nella possibilità di accedere a una pluralità di chance e di stili esistenziali in modo *permanente*, ma con la consapevolezza che “Because of its strong links to employment, earnings, overall wealth and the well-being of individuals, education can reduce inequalities in societies, but it can also perpetuate them” (OCSE, 2015, p.78). Di qui, P. Bélanger e P. Jarvis sottolineano la cogenza del *lifedeeep learning*, ossia dei processi apprenditivi di tipo *profondo* (Jarvis, 2009), perché radicati nella storia e nella memoria di ciascuno di noi che costituisce un *nodo* – immerso in un sistema di segni, significati e simboli condivisi – di un'ampia e complessa rete socio-culturale.

In questo quadro di riferimento, le *life skills* – concetto introdotto nel 1993 dal documento *Life skills education in schools* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) – rappresentano un efficace strumento per promuovere l'inclusione, l'empowerment e l'autorealizzazione delle persone. L'indicazione dell'OMS viene recepita dalle politiche europee e ne troviamo l'eco nel *Libro Bianco* (1996) di Édith Cresson e Pádraig Flynn, laddove è rimarcata l'esigenza di insegnare ad apprendere sempre, permanentemente, in linea con i trend della *società conoscitiva*. Nel 2007 l'Unione Europea presenta il *Piano d'azione in materia di educazione degli adulti: è sempre il momento di imparare* (COM 2007, 558 def.) che definisce la competenza come un insieme complesso di conoscenze, abilità, capacità e strategie, inoltre prospetta otto *competenze-chiave* considerate indispensabili, ovvero da coltivare lungo tutto l'arco della vita. Tra loro strettamente intrecciate e funzionali allo sviluppo dell'*imprenditorialità* e dell'*innovazione* riguardano sia l'espressione di sé (leadership, spirito di iniziativa), sia le capacità personali nel saper tradurre e trasformare le idee in azioni efficaci ed inedite (capacità di assumersi rischi, creatività). Pertanto, svolgono un ruolo cruciale nel caratterizzare azioni e progetti di istruzione e formazione, pensati in stretto rapporto con il territorio, rivolti allo sviluppo di approcci organizzativi più equi e sostenibili.

Ebbene, all'interno di questo framework riteniamo che la *prosemicità* rappresenti un'ulteriore e significativa competenza-chiave, proprio perché riguarda il *saper comunicare* se stessi e il proprio *essere-nel-mondo* (in senso heideggeriano) declinato in modo peculiare, in ciascuna persona, nelle forme del *sapere, saper essere, saper fare e saper imparare ad imparare*. La prosemicità intesa come competenza, o come *capability* – riprendendo l'approccio di A. Sen – si incardina sul principio etico bertiniano “realizza te stesso realizzando l'altro da te”, sicché delinea una modalità di relazione dialogica e paritaria fondata sul reciproco *riconoscimento* e la reciproca *responsabilità*

(Gallerani, 2014). Restituisce, dunque, un porsi esistenziale che si profila come un *colloquio* (à la Heidegger) e rinvia alle posture di chi si impegna a concretare *intenzionalmente* e responsabilmente uno stile democratico, empatico e prosociale di approssimarsi all'Altro. In altri termini, descrive una *matrice di senso* e un agire caratterizzato dall'*impegno*, dalla *fiducia* (in se stessi e negli altri) e da una *generatività* costruttivo-creativa (Gallerani, 2016) che trova la sua piena espressione nelle molteplici forme di un "abitare etico" (Gallerani, 2011). Scomponendo la parola *pros-se-mi-ci-tà* in sillabe è più semplice comprenderne il significato sia generale che particolare. In estrema sintesi, la radice *pros-* richiama il ruolo svolto dalla prossemica (e dal linguaggio non verbale) nell'incontro, o nell'approssimarsi all'Altro; la particella *se-* sta a indicare sé (stesso) pronomi di terza persona singolare ed esplicita il protagonista della *relazione*. Il *mi-* implica *me* (la mia *intenzionalità*, la mia partecipazione nella relazione); il *ci-* sottolinea la relazione che sussiste tra *noi* (soggetti della relazione) e quindi *ci* impegna a condividere una reciproca responsabilità. Infine, *-tà* indica la direzione verso cui tende la relazione, ossia verso la comunità più ampia, cui ciascuno partecipa (in sintonia con il concetto di *Noità* teorizzato da J-L. Nancy). Esplicita, inoltre, l'impegno ad aderire e *partecipare* responsabilmente all'esistenza, prefigurando una possibile leva per il cambiamento nella comunità di appartenenza, in direzione dell'*inattuale* (e dell'*utopico*), qui inteso nell'accezione nietzschiana, come *idea limite* verso cui tendere (per una più puntuale analisi teoretica e operativo-progettuale della prossemicità sia lecito il rimando a Gallerani, 2012 e 2014).

In ultima analisi, declinare e tradurre la propria responsabilità in uno stile di vita orientato alla prossemicità vuol dire attribuire senso e significato ad ogni azione, in ogni contesto e momento dell'esistenza, in funzione di una progettazione esistenziale *lifelong*. In tal senso, la prossemicità contribuisce a un'*etica della comprensione* (del genere umano) che svolge un ruolo cardine nel promuovere un'educazione permanente concepita come risorsa indispensabile per l'empowerment sia individuale che sociale.

3. Le competenze per l'apprendimento permanente come struttura fondante del *learnfare* delle capacitazioni⁴

In una società in cui la riflessività, la criticità, la capacità di ri-orientare continuamente le proprie competenze divengono gli elementi per la costruzione di società più libere e più eque, il *lifelong learning* diventa l'orizzonte di senso e il percorso di metodo, individuale e collettivo, con il fine di promuovere a livello planetario processi democratici e di sviluppo umano, nella complessità della moderna organizzazione sociale (Alberici 2008). L'"apprendimento permanente" è definito dalla l. n. 92/2012, in linea con le indicazioni dell'Unione europea, 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».

⁴ Di Massimiliano Costa.

Le recenti leggi in Italia disegnano un nuovo diritto di cittadinanza emergente dall'intersezione delle policy per l'apprendimento continuo e permanente⁵, la certificazione delle competenze⁶ e l'orientamento integrato⁷. Come mostra infatti l'art. 1 del d.lgs. n. 13/2013 « la Repubblica ... promuove, l'apprendimento permanente, quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale». La consapevolezza che accompagna gli articolati di queste leggi è che il cittadino possa diventare protagonista di un percorso evolutivo di cittadinanza centrato sulla personale capacità di scegliere e attivare, in tutte le fasi della propria vita, le risorse di apprendimento per poi vedersi riconosciuti e valorizzati i *learning outcome* generati. L'apprendimento diventa il cuore del welfare attivo, inclusivo e partecipato, inteso come parte integrante di una nuova rete di protezione che il soggetto concorre a costruire, impegnandosi in prima persona. Il cittadino è un attore sociale, partecipa al processo di creazione di significati, protagonista attivo nella costruzione della conoscenza e nel processo di apprendimento, incluso in modo costitutivo nei contesti di vita. Apprendere diventa, pertanto, non una necessità che trova nel produrre o nel fare la sua finalità, quanto piuttosto diventa espressione profonda e consapevole di una libertà realizzativa che si estrinseca in un progetto di vita, di lavoro, di partecipazione sociale, responsabile e insieme libera.

La competenza per l'apprendimento permanente rappresenta così il diritto centrale del nuovo *learnfare* (Margiotta 2012). Ne emerge la centralità dei contesti di capacitazione intesi come reali opportunità di apprendimento, grazie ai quali il cittadino sceglie

⁵ Cfr: Legge 28 giugno 2012, n. 92 recante Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita; DPR n. 263/2012 Riforma ordinamentale dell'istruzione degli adulti in Italia regolamentata; Decreto interministeriale del 13 febbraio 2013 del Ministero del lavoro e delle politiche sociali di concerto con il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della ricerca che recepisce l'Intesa in Conferenza Unificata del 20/12/2012 riguardanti le politiche dell'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali, ai sensi dei commi 51 e 55 dell'art. 4 della L. n. 92/2012.

⁶ Cfr: Decreto legislativo del 16 gennaio 2013 n.13 recante 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'art. 4 comma 58 e 68 della legge 28 giugno 2012, n. 92; Circolare ministeriale 13 febbraio 2015 concernente l'Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione seguito del DM n. 254 del 2012 (indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo; Decreto interministeriale (MLPS MIUR) del 13 gennaio 2014 di costituzione del Comitato Tecnico Nazionale ai sensi dell'art. 3, c. 5, d.lgs. 137/2013 del 16 gennaio 2013; Circolare ministeriale 13 febbraio 2015 concernente l'Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione seguito del DM n. 254 del 2012 (indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo).

⁷ Cfr: Decreto interministeriale del 13 febbraio 2013 del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali di concerto con il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della ricerca che recepisce l'Intesa in Conferenza Unificata del 20/12/2012 concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente; Accordo in Conferenza Unificata del 5 dicembre 2013 recante la "Definizione delle linee guida del sistema nazionale dell'orientamento permanente".

di attivare propri percorsi di sviluppo e progetti di vita (Costa 2012). Le competenze per l'apprendimento permanente non producono abilità produttive, ma piuttosto consentono al cittadino di rendersi conto sia del conflitto cognitivo che la società complessa gli pone davanti, sia delle strategie cognitive ed emotive che utilizza non solo in funzione di una acquisizione di nuove conoscenze o saperi, ma anche come mezzo di autoregolazione dei suoi processi di esperienza e relazione, nella loro retroazione rispetto le capacitazioni. In questa prospettiva, dobbiamo poter pensare alle politiche in funzione della creazione di quelle condizioni che possono consentire l'esercizio di una effettiva libertà sostanziale degli individui, di una cittadinanza attiva anche sul terreno della formazione lifelong che, in questo senso, rinvia a diritti e a valori non negoziabili. Apprendere diventa pertanto non una necessità che trova nel produrre o nel fare la sua finalità, quanto piuttosto come libertà realizzativa di un progetto di vita, di lavoro, sociale, responsabile e insieme libero.

La prospettiva del *lifelong learning* afferma l'idea che i soggetti producano la loro biografia e interpreta i processi di sviluppo in chiave trasformativa, di scostamento e di ri-orientamento, rispetto ad un percorso di apprendimento che, fino a pochi decenni fa, era lineare e programmato. Emerge un quadro rinnovato che ridefinisce il concetto stesso di adulto e adultità, in ordine ai fattori di cambiamento e transizione. L'interpretazione formativa del *lifelong learning* consegna una visione e una concezione del tempo di apprendimento non lineare, complesso, fluido, pieno di relazione e caratterizzato da un flusso continuo di esperienze generative di apprendimento: queste rappresentano la condizione necessaria per il riconoscimento del ruolo formativo e costitutivo dell'apprendimento continuo come esperienza vitale. A sostenere la competenza ad apprendere è la radicale trasformazione dei concetti di saperi di base, di capacità e di abilità necessarie nei diversi contesti di vita, in direzione dell'emergere dei concetti di competenza strategica, che implica una dimensione dinamica e permanente dei processi formativi orientati alla promozione di apprendimento di secondo livello. La competenza strategica consiste nella capacità e volontà di mobilitazione delle diverse risorse (biografica, metacognitiva, simbolica, emotiva, sociale) dell'individuo, attraverso un agire riflessivo capace di produrre significato.

La categoria dell'apprendere ad apprendere dà sostanza alla tensione qualitativa e produttiva dei soggetti ad esprimere, attraverso pratiche di pensiero riflessivo, la produzione simbolica, di costruzione di senso e di attribuzione di significati (Margiotta 2015). Il farsi della competenza per l'apprendimento permanente diventa pertanto un processo a spirale che comprende la conoscenza/teoria (saperi espliciti, taciti, ecc.), l'azione (l'esperienza e la riflessione nell'azione), l'apprendimento cambiamento (riflessione sull'azione e trasformazione delle prospettive di significato), l'applicazione e il trasferimento dell'apprendimento, la nuova conoscenza/teoria (produzione di nuove domande) e l'allargamento delle proprie capacitazioni. La logica della *metis* di molti processi di formazione ed educazione degli adulti è oggi necessario sostituirla con quella della *phronesis*, intesa come saggezza capace di promuovere una visione eutagogica (Blaschke 2012) dell'apprendimento permanente come una "*progression from pedagogy to andragogy to self regulation, with learners likewise progressing in maturity and autonomy*" (Canning, 2010,62).

Nella creazione del nuovo *learnfare*, l'apprendimento permanente rappresenta la leva per favorire quei funzionamenti (Sen 2000) che promuovono il cambiamento individuale e collettivo inteso come espansione reciproca delle possibilità e delle libertà, a partire dal valore della capacitazione come condizione effettiva di esercizio della cittadinanza in cui coniugare lo sviluppo personale, sociale e crescita economica (Sen 2001). Come afferma la Alberici (2007), capacitare all'apprendimento permanente richiede il formarsi di un comportamento strategico rispetto alle sfide che i ruoli biologici, sociali e professionali propongono agli individui nel corso della loro vita, nei diversi contesti che caratterizzano la knowledge society. Si afferma così un "welfare delle capacitazioni" che consente al soggetto di esigere l'agibilità dei propri diritti sociali: in primis il diritto di apprendimento.

Bibliografia

- Alberici, A. (2007), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Alberici, A. (2008), *Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività*, in C. Montedoro, D. Pepe, (2008, a cura di) *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Isfol, Roma.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012), *Longlife/Longwide Learning: Per un Trattato Europeo della Formazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Blashke, L.M. (2012), *Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning*, International Review of Research in Open and Distance Learning, 13(1), 56-71
- Canning, N. (2010), *Playing with heutagogy: Exploring strategies to empower mature learners in higher education*. *Journal of Further and Higher Education*, 11(1), 71-82
- Comenius J.A., *Pampaedia*, (1656), Armando, Roma 1968.
- Costa, M. (2012), *Agency Formativa per il nuovo learnfare*, *Formazione e insegnamento*, 2, 83-107
- Gallerani M. (2016), *Pensieri, ruoli, pratiche femminili: tempo, lavoro, generatività*, in Annacontini G. et al., *EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, Speciali di MeTis, 2, Progedit, Bari, pp. 52-73.
- Gallerani, M. (2011), *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*, Loffredo, Napoli.
- Gallerani, M. (2012), *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*, Franco Angeli, Milano.
- Gallerani, M. (2014), *Prosemicità: un nuovo lemma nelle relazioni tra i generi*, in B. Mapelli. *Galateo per donne e uomini. Nuove adultità nel contemporaneo* (pp. 9-27), Mimesis, Milano.
- Guardini, R., *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, in *Scritti filosofici*, Bompiani, Milano (1925) 1964; *Le età della vita*, Vita e Pensiero, Milano (1957⁴) 1992.
- Holford J., Jarvis R, Griffin C. (1998), *International perspective on Lifelong Learning*, Kogan Page, London.
- Isfol (2013), *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dall'Indagine PIAAC*, (Research Paper, 9), Isfol, Roma.
- Jarvis P. (Ed.) (2009), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, Routledge, Londra & New-York.

- Le Boterf G. (2000), *Construire le compétences individuelles et collectives*, Les Editions d'Organisation, Parigi.
- Margiotta, U. (2012), *Educazione e formazione dopo la crisi del welfare* in Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U., *Longlife/Longwide Learning: Per un Trattato Europeo della Formazione*, Bruni Mondadori, Milano.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della Formazione*, Carocci, Roma.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- OECD (2012), *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Parigi.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Parigi.
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Parigi.
- OECD (2016), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Parigi.
- Paape B. & Pütz K. (Eds.) (2002), *The future of lifelong learning*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Perrenoud P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- Sen A. (1992), *Inequality Re-examined*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Sen A. (2009), *The Idea of Justice*, The Belknap Press/Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Sen, A. (2000), *La Ricchezza Della Ragione. Denaro, Valori, Identità*, Il Mulino, Bologna.
- Sen, A. (2001), *Etica ed economia*, Laterza, Roma-Bari.