

Il lifelong learning come vocazione ontologica “nell’Essere Più”

Federica Martino¹

Keywords

Lifelong Learning, Learning Society, Capability Approach, Skills, Evolutività.

Abstract

Nel passato il paradigma fordista ha affidato alla politica e alla società di produrre capitale umano e sociale poiché in grado di consumare la produttività e l'efficienza del mercato (Margiotta, 2015). Oggi invece la produzione fa leva sulle ambizioni e capacità di tanti individui che si danno da fare. Saper gestire la propria formazione continua è una competenza che ogni insegnante deve sviluppare perché essa subordina l'acquisizione e lo sviluppo di tutte le altre. Emerge dunque la necessità di una policy educativa e formativa in grado di promuovere opportunità realizzativa, la riscoperta dell'intelligenza personale e comunitaria come motore generativo di estrazione di valore. Il diritto all'apprendimento non può essere solo la risposta al bisogno generato dalla logica produttiva, ma diventa una risorsa, un'opportunità entro cui qualificare quell'agire portatore di emozioni e conoscenze, risorse e progettualità che chiamiamo apprendimento. Si tratta, in altri termini, di pensare l'apprendimento permanente come la capacità di mobilitare progettualità in azioni concrete, rilevabili ed osservabili: saperi in azione.

1. Introduzione

La rivalità generata dall'uso profittevole di tecnologia ed informatica, atto a sostituire la dispendiosa forza-lavoro, alimenterà una tendenza a produrre beni e ad erogare servizi sempre più a “buon mercato”. In questi termini, la qualità della scuola dipende dagli insegnanti e di conseguenza anche la buona formazione degli studenti vanno a contribuire alla definizione della qualità dell'istituzione scolastica, queste, sono tutte variabili tra loro connesse alla categoria “insegnante”. È formazione anche la condivisione nei social network, dove in vari gruppi di insegnanti ed esperti legati al mondo della scuola e della didattica, vi è la possibilità di confronto e reperire nuove metodologie, idee per attività e strumenti da provare. Secondo G. Zanniello, la formazione dei futuri insegnanti è un compito delicato, ha come obiettivo quello di formare, rifacendoci ai latini, il magister che “è colui che conosce qualcosa così bene da poterla insegnare ad altri e, nello stesso tempo ha cura di formare e di migliorare continuamente sé stesso [...]” (2008, 158). Il ciclo del valore delle risorse umane non può che partire dalle persone, le quali sono indispensabili portatrici del capitale umano che si esprime attraverso conoscenze, capacità, competenze. Un capitale umano che si costruisce attraverso i processi di socializzazione e di acculturazione, di scolarizzazione e di professionalizzazione (i quali ultimi avvengono soprattutto nelle aziende e sono poi rinforzati attraverso la formazione continua). La sfida posta ai diversi settori del mercato del lavoro è quella di gestire e non subire la flessibilità del lavoro introdotta dai tempi moderni, affinché non si trasformi in precarietà e incertezza. In questa partita le persone dovranno acquisire consapevolezza della possibilità di gestire autonomamente il proprio sviluppo professionale, attraverso l'attenzione alla formazione

continua, alla riqualificazione professionale, alla selezione delle esperienze professionali significative per il proprio percorso di carriera (Costa, Gianecchini, 2013). È proprio questo processo ricorsivo, di rinnovamento, che prepara il soggetto alla mobilitazione del sapere per la qualificazione del proprio agire sociale: apprendere significa raggiungere un dato obiettivo di azione, ma, al contempo, segna una nuova responsabilità individuale che diventa sociale nella misura in cui scegliere significa sia selezionare le opzioni d’apprendimento praticabili che trasformarle in effettive direzioni e risultati sociali (Alsop, Bertelsen, Holland, 2006, 10).

2. Al passo con i cambiamenti

La riflessione di questo contributo parte dall’assunto relativo al ruolo centrale che assume l’apprendimento permanente, se è concepito all’interno di quella che Amartya Sen (2001) definisce la “prospettiva formativista” dello sviluppo apprenditivo umano. Si tratta di una prospettiva che, andando oltre le concezioni tradizionali dello sviluppo economico, anche di quelle centrate sull’utilità del capitale umano, mette al centro delle strategie di crescita la capacità delle persone di vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le scelte reali che hanno a disposizione (Di Rienzo, 2014). Come già detto, la professione dell’insegnante necessita di una formazione continua, è un mestiere che non può restare fermo e non può risultare statico e passivo, le competenze e le conoscenze già acquisite e possedute, non sono sufficienti per assolvere il ruolo in una società in continua mutazione. Per poter rispondere alle richieste della società e del mondo dell’istruzione è necessario andare a passo con i tempi. Quella del formarsi deve essere una necessità e non una richiesta, il docente deve mantenere la sua professione dinamica così come lo è la società di cui fanno parte gli studenti. Ad oggi bisogna “prendere atto dei mutamenti già avvenuti e di quelli in arrivo; degli obiettivi da assegnare alla formazione in servizio per il rafforzamento delle competenze maturate e per l’incentivazione delle competenze da sviluppare” (Notti, 2000, p. 30). Risulta fondamentale essere capaci di migliorare e organizzare le esperienze personali di lavoro per mezzo di un approccio cognitivo e riflessivo, che mette in campo anche risorse cognitive ed emotive. Il tema della conciliazione tra tempo di lavoro e tempo di vita, il tema del work-life balance, è perciò oggi più importante che mai. La sua odierna popolarità è conseguenza di importanti cambiamenti, tra cui spicca indubbiamente una doverosa ricalibratura della formazione permanente degli adulti. Diversamente che nel recente passato, dovrà essere la socialità (e non più la produttività a tutti i costi) a rappresentare uno dei punti di forza sui quali fare affidamento per l’ideazione di un nuovo approccio alla formazione continua che metta al centro l’utente, il lavoratore, la persona.

La formazione professionale basata sullo studio personale secondo i vecchi metodi formativi ha accusato in maniera molto forte il colpo della globalizzazione, con tutto ciò che ne è conseguito, e si è così palesata la necessità di un nuovo approccio alla formazione, che includa caratteristiche importanti e in un certo senso distintive dell’attuale società, quali multimedialità, interattività, velocità, socializzazione. In questa prospettiva, l’insegnante non si limiterà ad utilizzare solo tecniche già pronte e preparate da altri, bensì rifletterà sulle pratiche da mettere in pratica e terrà in considerazione l’utilizzo di strumenti sempre più avanzato. Considerato che l’insegnante non è solo portatore di mere conoscenze e contenuti standardizzati, deve essere capace di trasmettere le conoscenze didattiche attraverso una pratica educativa che non si limiti al trasferimento; tramite la sua opera, fatta di metodologie, strategie e strumenti deve assicurarsi che avvenga un apprendimento attivo e significativo. Mettere al centro l’apprendimento e il suo valore per gli individui, e le collettività, comporta un’attenzione inedita al tema dei saperi e delle competenze; inteso come processo di cambiamento, assegna significati alle esperienze, prefigura una modalità costruttiva con una partecipazione forte e responsabile dei soggetti. La competenza per l’apprendimento permanente, pertanto, esprime la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione

(saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo performance controllabili, ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi. Quella che deve emergere è una figura professionale rilevante, competente, sicuramente qualificata nella didattica ed esperta nel trasferire conoscenze, linguaggi, che sa trasmettere valori e che apprende da ogni situazione.

In questa direzione la filosofia del lifelong learning fa riferimento a una pratica sociale sicuramente da generalizzare e ad un comportamento individuale che sarebbe saggio promuovere: continuare ad apprendere lungo tutto l'arco della vita; una formazione permanente, che però va temperata e bilanciata con l'innegabile esigenza fisiologica di ritagliarsi spazi neutri e neutrali di compensazione, entro i quali poter prendersi una pausa interiore dalle consolidate aspettative esogene. Favorire lo sviluppo di una società dell'apprendimento permanente significa, infatti, anche porsi ed imporsi alcuni limiti nel perseguimento di un pur così ambizioso e dirimente obiettivo; oggi la necessità di una formazione continua per la categoria degli insegnanti, nella cosiddetta società della conoscenza e della trasformazione, si è fatta ancora più profonda e più importante, poiché quella attuale è una società che considera come vera ricchezza dell'individuo le conoscenze e le competenze che permettono di affrontare l'incertezza di una realtà che cambia continuamente e che, molto probabilmente, chiederà agli allievi di oggi, cittadini e lavoratori di domani, di modificarsi più volte nel corso della loro vita professionale e lavorativa. A differenza del c.d. apprendimento tradizionale, con il LLL l'individuo è responsabile di tutto ciò che apprende, del modo in cui apprende, nonché della situazione e del contesto in cui sceglie di realizzare il proprio apprendimento. Si richiede, quindi, la capacità di gestire la propria conoscenza in modo critico. Tali processi hanno origine in quella che oggi viene definita learning society, una società in cui apprendere sembra essere divenuta una condizione ineludibile per vivere al suo interno e stare al passo con i cambiamenti. Agli insegnanti è richiesto di vedere la pratica dell'aggiornamento professionale e della formazione, principalmente come un modo di vedere, l'ingresso verso delle novità utili a capire con chi si lavora e il contesto in cui si vive, un'apertura al cambiamento che accresce con l'acquisizione delle conoscenze, un modo migliore di affrontare la professione. Certamente, all'aggiornamento in termini di metodologie e strategie, deve affiancarsi anche uno studio e un interesse per ciò che accade, e cambia.

3. Studi internazionali e fattori per una buona performance personale e professionale

Le indagini europee, tra cui Ocse PIAAC ed Eurostat, e le rilevazioni statistiche nazionali, ci forniscono un quadro nel quale, in l'Italia, sono presenti circa 13 milioni di adulti con un basso livello di istruzione. Il Programma PIAAC è attuato tramite la realizzazione di un'indagine statistica internazionale, misura le competenze possedute dagli adulti tra i 16 e i 65 anni e raccoglie informazioni su come gli adulti utilizzano le loro competenze a lavoro e nella vita quotidiana. Le competenze possedute dagli adulti sono misurate tramite prove cognitive sui domini di *literacy*, *numeracy* e *problem solving*. Tramite un questionario strutturato sono raccolte anche informazioni che permettono di comprendere come gli adulti usano le competenze a lavoro, a casa e nella vita sociale. Dal 2011 ad oggi, con cadenza decennale, il programma ha visto partecipare 38 paesi, rappresentandosi come l'indagine più grande a livello internazionale sulle competenze degli adulti mai realizzata. In Italia, dai dati emersi, la percentuale di partecipazione degli adulti ad attività di formazione è la più bassa tra i Paesi OCSE (24% contro il 52% della media) e riguarda in netta prevalenza gli occupati (81%), che dichiarano di averla effettuata per il miglioramento della propria posizione professionale, svolta prevalentemente fuori dall'orario di lavoro, se formale, o prevalentemente all'interno dell'orario di lavoro se si tratta di formazione non formale. Dopo un periodo di formazione formale per l'inserimento nel profilo professionale, la mancanza di interesse, così come la conseguente scarsa motivazione ad investire sulle proprie competenze (Melchiori, Crapis & Melchiori, 2021) implica una resistenza emotiva, potenzialmente dirompente, a mantenere livelli psicologici e

fisici relativamente stabili e salutari (Bonanno, 2004, p. 20). La natura di questi fattori, che potremmo chiamare non cognitivi, è riconducibile alle caratteristiche degli individui, e/o dipende dai contesti-ambienti nei quali si trovano ad interagire e a mettersi in gioco, determinando quella che dovrebbe essere, anche a distanza di tempo, una buona performance.

Gli studi esaminati fino ad ora, spesso, hanno preso in considerazione solo un particolare fattore, isolato dagli altri, pertanto rimane non chiaro come questi fattori riescano ad operare sinergicamente o come possano condizionare i risultati della formazione (Famington et al., 2012). Secondo la studiosa Angela Duckworth (2016) la perseveranza è il tratto più influente per quanto riguarda la riuscita individuale. Aggiunge inoltre che è essa è collegabile alla passione per gli obiettivi a lungo termine ed è, quindi, un fattore fondamentale per il successo, e il mantenimento di una buona performance, che può essere sviluppato o migliorato in ogni persona. Sebbene la perseveranza non sia l’unico fattore atto a predire il successo individuale sia in ambito professionale che personale, sicuramente contribuisce a raggiungere risultati positivi in modo rilevante e non trascurabile, come evidenziato in uno studio in cui è stata analizzata come un elemento atto a predire la possibilità di ottenere un diploma per gli studenti della Chicago Public Schools (Eskreis-Winkler et al., 2014).

Un’importante area che deve essere curata e tenuta in considerazione riguarda l’innovazione e la sperimentazione. Il docente che sperimenta cresce nelle competenze e migliora il rendimento degli alunni, poiché intraprendendo nuove vie di insegnamento mette tutti nelle condizioni di trovare la strada per apprendere meglio. La sperimentazione è stata definita espressione dell’autonomia didattica dei docenti, ovvero un modo di esprimersi nella libertà di insegnamento, quella stessa libertà di insegnamento garantita dall’art. 33 della Costituzione che concepisce la professione del docente come una professione con specifiche e uniche caratteristiche. Ne consegue che tutti i soggetti in apprendimento nell’arco della vita devono poter essere messi nella condizione di esprimere riflessività, capacità di riconoscersi, attribuire significato alle esperienze di apprendimento, ricostruire discorsivamente strategie di azione che esprimono la libertà di realizzazione personale e progettuale. Lo sviluppo delle competenze costituisce un fattore cruciale per mettere nelle condizioni gli individui di rispondere in modo significativo alle continue sfide personali, sociali e professionali, cui sono sottoposti, con il rischio di essere coinvolti entro dinamiche di marginalizzazione e di esclusione (Di Rienzo, 2014). Generalmente gli adulti manifestano una certa disposizione ad apprendere quando le circostanze della loro vita creano bisogno di conoscenza; pertanto è a tale necessità e solo a questa, che si dovrebbe dare risposte pronte e convincenti. Innovazione e formazione sono obiettivi sfidanti e faranno la differenza, ma non rappresentano ontologicamente dei valori assoluti; si tratta, semmai, di vettori da intendere quali strumento adattativo (attivabile quando opportuno) e non come fine.

4. Gestione strategica delle risorse: un lavoro in continua formazione

Globalizzazione e sviluppo tecnologico hanno inevitabilmente modificato le dinamiche di insegnamento a favore di formule flessibili di organizzazione e produzione, al fine di incrementare l’efficienza, consentire il progresso tecnologico e rispondere ai nuovi bisogni formativi. L’insegnante, riprendendo il termine coniato da Schon nel 1983 è un “professionista riflessivo”, cioè riflette sull’esperienza e sul suo agire per ricavare da essi nuovi modelli efficaci di azione. La riflessività, cioè la capacità di riflettere costantemente sulla propria pratica professionale, è una caratteristica fondamentale per l’insegnante. La pratica riflessiva promuove anche lo sviluppo dell’identità professionale, infatti, l’insegnante inteso come professionista riflessivo è capace di interpretare e reinventare la propria pratica didattica, costruendo e sviluppando così la sua identità professionale di docente attraverso la sua stessa esperienza. Per arginare quello che Guichard (2003) definisce caos vocazionale, i soggetti dovrebbero essere posti nella condizione di affrontare situazioni problematiche (Mezirow,

2003) avendo la capacità di fermarsi a riflettere per assumere posizioni che determinino un mutamento, e che consentano così di aggiornare il proprio potenziale senso della vita. La formazione, per il docente, diviene così l’occasione per riflettere sulla sua pratica didattica e di osservarla con occhio critico. I corsi di aggiornamento sono, senza dubbio, la principale modalità ma anche la più fruibile per attuare una formazione che può essere intesa come continua.

La scuola, come un’azienda ad alto potenziale produttivo, chiama oggi in campo dipendenti con una solida base tecnica e spiccate abilità di problem solving, che siano disposti ad un continuo aggiornamento delle competenze, un miglioramento della loro risposta in termini di flessibilità, capacità e rapidità di adattamento a scenari sempre più mutevoli. Una scuola di qualità promuove talenti, e ha come obiettivo quello di valorizzare il profilo dell’insegnante affinché questo rafforzi le abilità e le peculiarità dei suoi alunni così da orientarli verso un futuro adeguato e idoneo alle loro potenzialità; essa forma le basi, di entrambi gli attori, per affrontare il futuro e costruire il loro carattere. L’attuale emergenza didattica sta aumentando la necessità di aggiornamento delle competenze e di riqualificazione al fine di migliorare l’occupabilità.

Le soft skills (Pellerey, 2017) di cui si parla diffusamente altro non sono che le competenze necessarie per potersi orientare in contesti sociali e professionali problematici, e non sempre favorevoli, ponendo in atto una serie di strategie quali la capacità di progettare azioni e di metterle in pratica, di essere consapevoli dei propri processi cognitivi e decisionali, di relazionarsi positivamente con gli altri, di mantenere fermi i valori esistenziali ritenuti positivi. Considerando i saperi dell’esperienza, Tardif e Lessard (2007) evidenziano due modi di comprendere l’esperienza. Nel primo, l’esperienza può essere analizzata come un processo di acquisizione di conoscenze in maniera spontanea che avviene attraverso la ripetizione dei fatti. Nel secondo, l’esperienza non è un processo basato sulla ripetizione, ma un processo basato sul significato e l’intensità delle situazioni vissute. In entrambe i modi, attraverso le esperienze i soggetti apprendono e acquisiscono certezze, siano queste esperienze significative o esperienze ripetitive. In questo senso, i saperi sono costruiti e ricostruiti per tutta la vita e in questa viene compresa anche la traiettoria professionale, poiché gli esseri umani sono in costante processo di formazione, cambiamento e ricerca per la loro vocazione ontologica “nell’Essere Più”, poiché le persone sono esseri che “stanno essendo”, esseri non finiti, incompiuti (Freire, 1987). D’altra parte, siamo esseri programmati per imparare. Vivere è fare, rifarsi, ricominciare, espandersi, l’uomo si muove continuamente verso nuove conquiste. La ricerca per imparare mobilita gli individui per progredire, per migliorare, per aspirare alla crescita realizzandosi come soggetti storici. L’evoluzione della didattica e i suoi grandi mutamenti organizzativi stanno progressivamente portando a valorizzare l’aspetto umano degli individui che vi operano (Procacci, 2010), rivolgendo sempre più l’attenzione alla persona come risorsa, poiché la qualità e le competenze di quest’ultima costituiscono un reale vantaggio competitivo. L’interazione tra un settore dedito a ricerca, sviluppo e innovazione diventa un fattore centrale nel processo di creazione del valore. Si tratta di gestire uno stock e un flusso di conoscenza.

Lo stock consiste nel capitale intellettuale e comprende: il capitale umano (skills); il capitale sociale (relazioni e convenzioni che legano le persone) e il capitale organizzativo (capabilities).

Le competenze per l’apprendimento consentono, infatti, di promuovere una consapevolezza e costruzione del sé ma, nello stesso momento, di qualificare la rete sociale in cui si agisce non solo in termini di contenuto ma come generatrice di senso e inclusività di una consapevole e matura reciprocità sociale. Del resto, l’educazione, quando diventa “sapere per” (piuttosto che sapere che) e apprendimento profondo, aumenta il piacere di vivere (in senso eudemoniaco), apre le nostre menti alla scoperta.

Il riconoscimento del sapere, di cui il soggetto è portatore, non intende valorizzare il sapere in qualità di “possesso personale”, ma in quanto “patrimonio culturale e professionale” (Amelio, 2015). Questo passaggio

non afferma solo il diritto all’apprendimento, ma modifica il rapporto tradizionale tra il soggetto ed il sapere: il sapere non è solo l’oggetto per il quale il soggetto “esige” una libertà di accesso e di fruizione lungo tutto il corso della vita; il sapere è - anche e soprattutto - il soggetto stesso che reclama il suo riconoscimento in quanto titolare di un sapere nella forma del patrimonio culturale e professionale comunque acquisito. Esiste però un rovescio della medaglia, riconosciuto dalla generalità dei docenti-ricercatori: sul lavoratore grava il rischio, potenzialmente causa di stress, di *work intensification*, per via di tecnologie che al giorno d’oggi seguono il dipendente anche dentro casa. Il problema che si pone, oggi, è quello di integrare la dimensione della generica riconoscibilità del diritto di un apprendimento ad un sistema di riconoscimento e certificazione di competenze che assicuri l’accesso della persona ad istanze di partecipazione ad una cittadinanza attiva (Alessandrini, 2013). Il soggetto va accompagnato in questo percorso evolutivo centrato sulla capability, anche in un’ottica di *life long guidance*, che assomma la competenza per l’apprendimento permanente a quella capacità di scegliere e orientarsi in tutte le fasi della propria vita. In una società in cui riflessività, criticità e capacità di ri-orientare continuamente le proprie competenze, divengono gli elementi per la costruzione di società più libere e più eque. Questo percorso evolutivo centrato sulla capability, anche in un’ottica di *life long guidance*, che assomma la competenza per l’apprendimento permanente a quella capacità di scegliere e orientarsi in tutte le fasi della propria vita. In una società in cui riflessività, criticità e capacità di ri-orientare continuamente le proprie competenze, divengono gli elementi per la costruzione di società più libere e più eque. Il lifelong learning assume il significato di “orizzonte di senso e percorso di metodo, individuale e collettivo, al fine di promuovere a livello planetario processi democratici e di sviluppo umano nella complessità della moderna organizzazione sociale” (Alberici, 2008, 13).

La formazione, soprattutto quella lifelong, viene considerata elemento indispensabile per la crescita degli individui, in quanto rappresenta l’opportunità per sviluppare e mantenere le proprie competenze e conoscenze (cognitive, esperienziali, di relazione, tecniche) connesse ad una logica dell’azione che esprima la capacità di realizzare una progettualità di azione. È un processo di costruzione, individuazione, valorizzazione delle differenti identità, che acquista il valore di un apprendimento profondo quando diventa ancoraggio cognitivo ed emotivo per una formazione per tutta la vita, e ci permette di comunicare con noi stessi e di incontrare gli altri (Dozza, 2012). Oggi la competenza professionale è vista come un attributo delle persone (Palumbo & Startari, 2017), pertanto il principio di autonomia implica una certa superiorità dell’uomo rispetto al mondo degli oggetti che ha attorno e si manifesta nella capacità della persona di autogovernarsi e di servirsi della sua propria libertà. La capacità del soggetto di autodirigere o autoregolare il proprio apprendimento consente di far fronte all’adattamento alle nuove situazioni, utilizzando risorse interne e competenze acquisite precedentemente; di elaborare un “intenzione” motivazionale, affettiva e volitiva. Le competenze, disancorate dalla logica produttiva, generano valore per l’uomo grazie a quell’apprendere all’apprendere, funzione dell’autonomia e dell’auto-formazione del soggetto attivo: apprendere nuovo sapere, sviluppare nuove competenze per superare i limiti insiti nelle risposte codificate, in funzione di quella progettualità personale, professionale e sociale sostenuta dalla riflessività e della creatività (Alberici, 2007).

Obiettivo primario diviene quindi la creazione, da parte del nuovo *learnfare*, delle condizioni per cui ciascun individuo possa dare pieno sviluppo alle proprie potenzialità, alle proprie libertà realizzative del progetto di vita, contribuendo in modo consapevole allo sviluppo della società nel suo complesso.

5. Conclusioni

L’apprendimento permanente è sostenuto dal diritto di ciascun individuo di espandersi come essere umano, di modificarsi, assumendo la condizione di soggetto della propria storia, in un processo permanente di

sviluppo di sé, di miglioramento, di apertura per trasformarsi e, così, trasformare il mondo. La tesi proposta porta ad escludere una forma di assoluta e deterministica gerarchizzazione di saperi, di abilità o di conoscenze acquisite in una temporalità specifica, poiché considera il soggetto un essere incompleto, ma portatore di un potenziale continuo. In questo contesto, il concetto di competenza si avvicina al concetto di sapere come elemento fondamentale per il processo di apprendimento che deve tradursi in un’azione partecipativa, pensiero riflessivo e critico, di trasformazione dinanzi ai problemi e sfide quotidiane della vita. Per concludere, alla luce di quanto emerso, così come dell’ormai indiscutibile stretto rapporto tra pensiero, contesto ed esperienza, possiamo affermare che formare in prospettiva riflessiva, significa per il soggetto in formazione indagare la problematicità delle esperienze di vita proprio a partire dai contesti, per ricostruirne la significatività e imparare dall’esperienza, laddove imparare significa imparare a pensare (Margiotta, 2015). In questa prospettiva di longlife learning significativo è il valore generativo dell’esperienza, strettamente inteso come atto che unisce passione, competenza e pazienza. Significa amare ciò che si mette al mondo e, proprio perché lo si ama, cercare anche di essere competenti, cioè conoscere tutto ciò che permette a quel che si è generato di vivere e di crescere (Giaccardi & Magatti, 2014). Il “io divento ciò che sono” diventa un processo fondamentale che va a rafforzare quel circuito indissolubile tra formazione ed auto-formazione entro il quadro dell’educazione degli adulti.

Note

¹ Ferica Martino, Università degli Studi di Palermo, federica.martino01@unipa.it.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2007). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A. (2008). *Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività*. In C. Montedoro, D. Pepe, (a cura di) *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, pp. 61-39. Roma: Isfol.
- Alessandrini, G. (2013). *Prime riflessioni in margine al decreto legislativo sulla validazione degli apprendimenti formali e non formali nel quadro della ratio del modello delle competenze in ottica europea*. In Buratti U., Casano L., Petruzzo L. (a cura di). *Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 ADAPT, Labour Studies, e-Book series n. 6*.
- Amelio, S. (2015). Il ruolo dei CPIA per l’apprendimento permanente. *LLL (Lifelong Lifewide Learning)*, 10, 25.
- Alsop, R., Bertelsen M., Holland J. (2006). *Empowerment in Practice: From Analysis to Implementation*. Washington, DC: Poverty Reduction Group, World Bank.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28.
- Costa, G., Gianecchini, M. (2013). *Risorse umane. Persone, relazione e valore*. MGH, New York.
- Di Rienzo, P. (2014). Recognition and validation of non-formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20, 1, p. 39-52.
- Dozza, L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione Permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance (First Scribner hardcover edition)*. Scribner.
- Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A., & Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: Pre-dicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, 5.
- Famington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance: a critical literature review. University of Chicago, Consortium on Chicago School Research.

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17a ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Giaccardi, C., Magatti, M. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Milano: Feltrinelli.
- Guichard, J., Huteau, M. (2003). *Psicologia dell’orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della Formazione*. Roma: Carocci.
- Melchiori, F.M., Crapis, A. & Melchiori, R. (2021). Fattori motivanti nella formazione permanente: la perseveranza come studio di caso. *Formazione & Insegnamento*, 19(3), pp.130-144, Pensa MultiMedia.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Notti, A.M., (2000). *La valutazione nella scuola dell’autonomia*. Salerno: Edisud.
- Palumbo, M. & Startari, S. (2017). *L’università e la sfida del riconoscimento delle competenze*. In Reggio, P. & Righetti, E. (a cura di). *L’esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze* (pp. 57-70). Roma: Carocci.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS – FAP.
- Procacci, E.F. (2010). *Evoluzione organizzativa e sviluppo del settore risorse umane*. Roma: Armando Editore.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S., & Hoogveld, B. (2011). *The future of learning: Preparing for change*. Luxembourg: Office of the European Union.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è sviluppo senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes.
- Zanniello G., (a cura di), (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell’infanzia*. Roma: Armando Editore.