



# L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo *learnfare* Lifelong Learning as generative leverage for a new *learnfare*

Massimiliano Costa  
Università Ca' Foscari, Venezia  
maxcosta@unive.it

## ABSTRACT

The life-long, life-wide, and life-deep framework provides a broad conceptual framework for assessing how, where and why people in *learnfare* society learns. This paper aims to contribute to an understanding of how *learnfare*, based on strengthening the agency of citizens, gives the capability to freely choose and realize their human and social life projects. In the transition to *learnfare*, the right to learn throughout life it is no longer tied to labor market needs but the social development of innovation. This new approach emphasizes a newfound centrality of the person who becomes responsible of the learning process in an autonomously and self-directed way.

Il framework del life-long, life-wide and life-deep learning fornisce un quadro concettuale per valutare come, dove, e perché le persone apprendono nella società del *learnfare*. Questo saggio approfondisce come il *learnfare*, basato sul potenziamento dell'agency dei cittadini, può mettere nelle condizioni di sviluppare da parte dei cittadini le capacitazioni per scegliere e realizzare liberamente il proprio progetto umano e sociale di vita. Nella transizione verso il *learnfare* il diritto ad apprendere per tutta la vita non è più legato ai bisogni del mercato del lavoro, ma allo sviluppo dell'innovazione sociale. Questo nuovo approccio sottolinea una ritrovata centralità della persona che diventa responsabile del processo di apprendimento in modo autonomo e autodiretto.

## KEYWORDS

*Learnfare*. Learning, Capability, Eutagogy.  
*Learnfare*, Apprendimento, Capability, Eutagogia.

## 1. Dal Welfare al learnfare: la centralità dell'agire per l'apprendimento permanente

L'apprendimento permanente rappresenta il punto di leva da cui iniziare a ripensare il modello di stato partendo proprio da quei cambiamenti strutturali che tanto influenzano sia i sistemi sociali che quelli educativi e formativi:

- *Il processo di globalizzazione.* La globalizzazione è una tendenza comune a tutti i settori della società e, in quanto tale, l'educazione non fa eccezione (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009; OCSE, 2013). Tradizionalmente i sistemi educativi sono locali, ma in questo momento vi è un numero crescente di iniziative transfrontaliere e di collaborazione (ad esempio del programma Erasmus, eTwinning) che superano i confini nazionali e promuovono la mobilità dei discenti (Alexiadou & Van De Bunt - Kokhuis, 2013; OECD, 2004). Inoltre, la tendenza attuale va verso la creazione di opportunità di apprendimento sempre più personalizzato e su misura, all'interno di processi di glocalizzazione della conoscenza in cui sino contemplate le esigenze personali.
- *La curva demografia.* La sfida chiave per l'Europa in futuro è l'invecchiamento della società. Nel 1950 l'età media dei paesi OCSE era di 28 anni, nel 2010 di 38 e nel 2100 si stima essere di circa 45 anni (OCSE, 2013) L'invecchiamento della popolazione europea implica un crescente numero di studenti adulti che aumentano la domanda per l'apprendimento permanente, trovando in questo un modo per aggiornare le proprie competenze professionali o una forma di invecchiamento attivo (Ala - Mutka, Malanowski, Punie, Cabrera, 2008). In una società che invecchia, è difficile fornire il numero assoluto necessario di giovani istruiti a livello terziario che consenta di mantenere una crescita economica basata sulla conoscenza (Punie, Cabrer, 2005). Pertanto, l'istruzione terziaria deve diventare sempre più aperta a discenti non tradizionalmente accolti dalle filiere formative (Slowey & Schuetze, 2012). I sistemi di istruzione e formazione dovranno quindi rispondere proprio a questo un numero crescente di persone che richiedono modi più aperti e flessibili di apprendimento.
- *Il nuovo mercato del lavoro.* Il contesto economico influisce sullo sviluppo dell'educazione degli adulti. Attualmente, l'economia europea sta cambiando verso un'economia più basata sulla conoscenza, dove - di routine - le attività a bassa qualificazione sono meno richieste dal mercato del lavoro e vengono sostituite da attività complesse e ad alta qualificazione, competenze quindi più specializzate che le persone dovranno mantenere continuamente aggiornate nel tempo (Cedefop, 2012). La crisi economica sta aumentando anche la necessità di aggiornamento delle competenze e di riqualificazione al fine di migliorare l'occupabilità. Esiste infatti una mancata corrispondenza tra le competenze delle persone e le esigenze del mercato del lavoro (Cedefop, 2012). Parallelamente a questa tendenza è in aumento la necessità di un apprendimento permanente flessibile, che si adatti alle esigenze dei discenti adulti (Redecker et al., 2011).

Questi fattori modificano la forma e il significato stesso di apprendimento: non può essere più *incapsulato* dentro il sistema scolastico iniziale, ma diventa la condizione per la realizzazione - durante tutto l'arco della vita - di un nuovo senso di appartenenza e socialità allargata. Il diritto di cittadinanza, che fa leva sul valore dell'apprendimento, promuove una relazione generativa che coniuga (Stigliz, Sen,

Fitoussi, 2009) lo sviluppo con la qualità della vita, la sostenibilità e la relazione con ambiente<sup>1</sup> (Gobbo, 2015) in un rapporto continuo dell'uomo con se stesso, dell'uomo con l'idea della società partecipata e intergenerazionalmente solidale. La partecipazione sociale incoraggia interazioni e promuove luoghi di fiducia e di partecipazione, avviando esperienze di cittadinanza attiva e intergenerazionale e orientandosi allo sviluppo di comunità competenti, che sappiano fronteggiare le sfide e le opportunità dell'invecchiamento attivo oltre che della partecipazione democratica. In questa prospettiva, le competenze per l'apprendimento permanente ridefiniscono la dimensione educativa, politica e sociale che qualifica il rapporto tra stato e cittadino in una nuova forma più inclusiva e democratica (De Luigi, 2015). Questa richiederà l'assunzione di nuove forme di responsabilità, capacità di partecipazione, comprensione, interpretazione, scelta e realizzazione promuovendo, al contempo, atteggiamenti di coerenza e di autodominio in vista di finalità comunitarie. Il passaggio dal welfare universalistico al *learnfare* (Margiotta 2011), basato sul diritto all'apprendimento, promuove un nuovo rapporto tra sviluppo e appartenenza comunitaria, centrato sulla libertà di costruire e realizzare una vita soddisfacente e piena in una società solidale, inclusiva e giusta (Dozza, 2012). La conseguenza, come afferma l'Alberici (2008) citando Dahrendorf, è che la giustizia, non può essere intesa come nel welfarismo tradizionale nel senso della redistribuzione ma dell'inclusione (2008, 15): *“In questo scenario la formazione si presenta come progetto politico, come trasformazione della cultura, ma anche come grande consapevolezza del valore primario del sapere nella società mondializzata, come fonte insostituibile di libertà individuale e di sviluppo sociale”*.

In Italia l'apprendimento permanente è definito dalla l. n. 92/2012 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». A sancire il collegamento tra il valore dell'apprendimento permanente e il diritto di cittadinanza da tutelare è l'art. 1 del d.lgs. n. 13/2013 dove si afferma che 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». Tale articolazione normativa afferma una nuova soggettività attiva, dove l'apprendimento diventa uno stile di vita e di partecipazione sociale capace di far leva sulla libertà realizzativa e partecipativa dei cittadini.

Questa visione assegna nuovi diritti individuali ma comporta nuovi rischi di emarginazione e povertà: oggi le persone o gruppi sociali deboli sono quelli che non hanno possibilità di accedere, creare, condividere saperi e conoscenze necessari per esprimere pienamente il loro diritto di appartenenza e di apprendimento (Longworth, 2006).

Come ben argomenta la Spagnuolo (2014, p. 55) oggi “registriamo nuove forme di povertà – culturale e relazionale – in molti contesti urbani e periferici che generano forme di isolamento sociale e culturale e comportano la difficoltà da parte di persone o di gruppi sociali di comprendere o di creare cultura e

1 cfr. il Rapporto 2009 “Commissione Stiglitz” (*Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*)

conoscenza e quindi di inserirsi nel contesto sociale". L'apprendimento permanente può assumere pertanto un ruolo di promozione di politiche inclusive, in particolare nei riguardi di fasce di popolazione a rischio, che in tempi recenti hanno compreso varie tipologie di adulti come i lavoratori in mobilità, i lavoratori atipici, i lavoratori senior, i lavoratori con basse competenze, adulti con bassi titoli di studio o di qualifica, i giovani adulti in uscita dal mercato del lavoro o dal circuito scolastico-formativo. Inoltre, agendo sulle competenze sociali, esso contribuisce al benessere delle persone; normalmente chi possiede un livello alto di istruzione ha maggiori risorse personali per vivere meglio e in comunità (CNEL-ISTAT, 2013).

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. A confermare questa visione sono gli indirizzi dell'Agenda Europea per l'apprendimento degli adulti 2012-2014, nella quale si coniugano la dimensione di promozione dello sviluppo personale e professionale con l'occupabilità e la partecipazione attiva alla società. Anche nelle Conclusioni del Consiglio Europeo Education and Training - ET 2020 (Consiglio europeo, 2009) leggiamo la necessità di sostenere lo sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri per garantire la realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini e nel contempo per la promozione dei valori democratici, la coesione sociale, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. 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 alle scoperte della scienza e ai significati della storia e della cultura. Permette di imparare su di sé e sugli altri, di essere più tolleranti con chi è diverso da noi (Dozza, 2008). Il legame tra apprendimento continuo e partecipazione comunitaria afferma pertanto la centralità della dimensione educativa, della relazione sociale e delle scelte che ogni cittadino compie nel combinare le opportunità di apprendimento esistenti nei diversi momenti della sua vita. Apprendere nel corso della propria vita vuol dire principalmente rendersi conto del conflitto cognitivo che genera la società complessa e saper agire in modo responsabile: questo richiede la capacità di essere consapevoli delle proprie strategie cognitive ed emotive, ma anche dei processi di autoregolazione di esperienza e relazione e come essi retroagiscono nella costruzione del sé e nell'ampliamento delle proprie capacitazioni. 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. L'esercizio del diritto all'apprendimento permanente diventa, in tal modo, processo di significazione e realizzazione progettuale umana, capace di coinvolgere il contesto in cui si opera (Nicoli, 2009) e con esso la realizzazione di quei valori culturali, etici e sociali su cui fondare una nuova società inclusiva. Il territorio però deve assumere il valore di rete per l'apprendimento condiviso e partecipato (Alessandrini, D'Agnesse, 2013). Le reti hanno rappresentato una soluzione efficace alla scarsità delle risorse economiche oltre che consentito di valorizzare le competenze e le conoscenze presenti su un territorio, divenendo ambienti e strumenti di apprendimento condivisi. La società si lega al territorio diventando una *learning society* che si qualifica sia per essere dotata di un'infrastruttura di apprendimento coesiva e collegata nell'ambito

dell'istruzione formale (scuole, formazione professionale e istruzione superiore), capace di sostenere i lavoratori e le loro famiglie a tutti i livelli; sia per una attenzione di tipo sociale, incentrata sulla creazione di reti di apprendimento capaci di favorire e potenziare la coesione e l'inclusione attraverso la cooperazione tra tutti i soggetti interessati con il settore formale e non formale. L'obiettivo comune a livello politico europeo per il futuro (European commission, 2013a; 2013b) è quello di migliorare la qualità della formazione degli adulti ed evitare il rischio di esclusione sociale attraverso un framework che permetta agli studenti di muoversi in modo flessibile tra i diversi scenari di apprendimento (Mulder, 2013).

## 2. Un quadro normativo in evoluzione

L'apprendimento permanente in una prospettiva di *learnfare* diventa parte integrante di una nuova rete di protezione che il soggetto concorre a costruire, impegnandosi in prima persona. L'art. 1 del d.lgs. n. 13/2013 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. Il decreto d.lgs. n. 13/2013 individua due linee di intervento prioritarie:

- a) costituzione del repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali; Gli art. 4-7, d.lgs. n. 13/2013 definiscono gli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, con riferimento alle tappe che portano alla certificazione finale ovvero processo, attestazione e sistema. Gli enti pubblici titolari nell'esercizio delle rispettive competenze legislative, regolamentari e nell'organizzazione dei relativi servizi, devono garantire i livelli essenziali delle prestazioni e gli standard minimi<sup>2</sup>.
- b) definizione degli standard minimi del servizio di certificazione (processo, attestazione e sistema). Con riferimento alla certificazione dell'apprendimento formale, il d.lgs. n. 13/2013 istituisce il repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, di cui all'art. 4, co. 67, l. n. 92/2012, che costituisce il quadro di riferimento unitario per la certificazione delle competenze, attraverso la progressiva standardizzazione degli elementi essenziali, anche descrittivi, dei titoli di istruzione e formazione, ivi compresi quelli di istruzione e formazione professionale, e delle qualificazioni professionali attraverso la loro correlabilità anche tramite un sistema condiviso di riconoscimento di crediti formativi in chiave europea.

2 Una criticità rilevata nella legge è che l'esclusiva titolarità della funzione di certificazione è in capo agli enti pubblici. È comprensibile se si ha riguardo alla natura di servizio pubblico della certificazione, mentre non si comprende la *ratio* dell'esclusione di quei soggetti privati, fondi interprofessionali e organismi di rappresentanza dei datori di lavoro e di lavoratori, ai quali si poteva affidare la funzione di identificazione e valutazione delle competenze dei lavoratori, considerato il ruolo di questi soggetti nell'ambito dell'apprendimento permanente.

Il primo punto di attenzione introdotto dal l. n. 92/2012 è la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale comunque accumulato dai cittadini e dai lavoratori, il punto di partenza per le politiche di sviluppo dell'apprendimento permanente. 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 dalla valorizzazione del sapere quale "possesso personale" al sapere quale "patrimonio culturale e professionale" indica quella che deve essere la prospettiva dalla quale partire nella definizione delle politiche di sviluppo dell'apprendimento permanente. L'impostazione 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. Il punto di leva nell'attuazione del diritto all'apprendimento permanente non è pertanto quello collegabile al soggetto singolo, quanto invece quello della comunità alla quale il soggetto singolo appartiene e nell'ambito della quale solo il sapere acquista la dimensione di patrimonio, quale bene comune a disposizione della comunità.

Un secondo punto che la legge individua è la centralità della competenza pensata come "certificabile": il processo di individuazione e convalida ha in essa la sua condizione di possibilità in quanto senza competenza, ed in particolare senza "competenza certificabile" non è possibile alcuna individuazione né convalida, e tanto meno alcuna valorizzazione del patrimonio culturale e professionale. Questa legge comporta il passaggio da una visione incentrata sulla formazione-processo (nell'ipotesi della formazione continua), ad una incentrata sull'apprendimento-risultato, in una prospettiva di tutela e promozione del patrimonio professionale e culturale dell'individuo, che deve poter orientare i propri processi di apprendimento qualificato. Il problema che si pone, oggi, è quello di integrare la dimensione di governo tecnico con quella "politica" (Bertagna, Casano, Tiraboschi, 2013); dalla generica riconoscibilità del diritto di un apprendimento che si configuri durante tutta la vita si deve, infatti, giungere 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). Per questo risulta fondamentale collegare i processi di certificazione con le politiche di orientamento<sup>3-4</sup>. Il soggetto va accompagnato in

3 Nell'ambito del sistema scolastico, nel febbraio 2014, il MIUR ha diffuso le "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente", sviluppate in coerenza con le "Linee Guida Nazionali sull'Orientamento" concertate a livello inter-istituzionale e con la Garanzia Giovani, oltre che nel contesto della Strategia Europa 2020. Tali Linee Guida, che sostituiscono quelle del 2009, ribadiscono il valore dell'orientamento non solo in relazione alla transizione scuola/formazione e lavoro, ma anche nell'ottica di uno sviluppo permanente di ogni persona, necessario al fine di potersi adattare a contesti in continua evoluzione. Per quanto riguarda l'orientamento scolastico, il documento evidenzia l'importanza delle azioni di "didattica orientativa" ai fini dell'acquisizione delle competenze di base e trasversali da parte dei giovani (*life skills*). Ad essa vanno affiancate azioni di accompagnamento e consulenza orientativa, da realizzare in risposta a bisogni specifici individuali o di gruppo.

4 Le Linee Guida introducono inoltre la figura del "tutor dell'orientamento", attualmen-

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, p.13). Orientare per potenziare la capacità ad agire in tutti i contesti e i momenti della vita, diventa la trama di quel "*learnfare* delle capacitazioni" che contempla l'agibilità da parte del cittadino dei propri diritti sociali: *in primis* il diritto di apprendimento. Questo diritto è correlato significativamente al diritto di cittadinanza e si "espande" in un arco temporale che si sovrappone all'intero arco di vita della persona. L'orientamento capacitativo sposta il focus dalla scelta coerente da parte del soggetto in apprendimento sui mezzi (competenze per adeguamento alle richieste di mercato), ad una centrata sui fini (agentività/libertà sostanziale) (Costa, 2012). Il ruolo della formazione in tutti i momenti della vita diviene quindi opportunità per apprendimenti qualificati e certificabili, ma soprattutto consente la promozione di un'espansione consapevole e critica di saper cogliere le opportunità importanti per una messa in valore della propria capacità di scegliere le occasioni di apprendimento e azione, per esprimere il proprio talento.

### 3. I numeri di una difficile transizione

La realizzazione di un modello di *learnfare* centrato sulla libertà del cittadino di agire e realizzare un proprio progetto di vita, deve misurarsi oggi con la curva demografica che influenza l'esercizio del diritto all'apprendimento permanente.

Alcune ricerche rilevano (Deidda, Centra 2012) che nel 2010 il tasso di occupazione dei lavoratori tra i 55 e i 65 anni in Europa ammonta al 46% (contro una media in Giappone e negli Stati Uniti d'America del 62%) e la velocità con cui cresce il numero degli ultrasessantenni è raddoppiata rispetto alla prima metà del decennio precedente. Il peso della classe degli adulti over 65, in Italia, sul totale della popolazione è andato aumentando e, nelle proiezioni degli istituti di statistica, raggiungerà il 41% entro il 2050 andando ad impattare sulle politiche pubbliche a sostegno dell'apprendimento permanente sia sulla dimensione dell'equità, considerata come l'equilibrio tra i rapporti intra-generazionali, sia su quella della sostenibilità, intesa anche in termini di equilibrio intergenerazionale.

In Europa circa un adulto su cinque ha un basso livello di competenza in lettura, scrittura e matematica, e quasi uno su tre ha un livello molto basso o assente di competenza nel settore informatico. Come mostra l'indagine PIAAC, gli adulti con il più alto bisogno di istruzione e formazione hanno le più esigue opportunità di beneficiare di iniziative di apprendimento permanente. La partecipazione all'istruzione e formazione degli adulti è determinata da vari fattori, in particolare dal livello di istruzione, la situazione lavorativa, la categoria

te in via di definizione, per tutti gli Istituti scolastici, a partire dalle scuole primarie, con compiti di organizzazione e coordinamento delle attività di orientamento.

occupazionale, l'età e le competenze. Adulti con un basso livello di qualifica o con nessuna qualifica, soggetti che ricoprono occupazioni che richiedono abilità di basso livello, disoccupati e soggetti economicamente inattivi, lavoratori più anziani e persone meno qualificate, hanno minori probabilità di partecipare all'apprendimento permanente. In altre parole, gli adulti che hanno maggiore bisogno di istruzione e formazione sono proprio quelli che meno hanno accesso alle opportunità di apprendimento permanente (De Francesco, 2014). L'indagine sull'istruzione degli adulti mostra che le barriere che ostacolano la partecipazione degli adulti all'apprendimento sono spesso legate ai limiti di tempo, dovuti sia alle responsabilità familiari sia all'orario di lavoro, tuttavia anche i vincoli economici o la mancanza di prerequisiti (per esempio, qualifiche di accesso adeguate) possono impedire alle persone di partecipare a iniziative di apprendimento permanente. Considerando, nello specifico, le barriere riferite da adulti con un basso livello di qualifica (per esempio, adulti con un livello di istruzione al di sotto del livello secondario superiore), in media, il 21,8 % considera le proprie responsabilità familiari come un ostacolo alla partecipazione all'istruzione e alla formazione, il 13,6 % riporta problemi nel conciliare l'istruzione e l'orario di lavoro, il 13,3 % evidenzia le questioni economiche e il 7,1 % solleva la questione dell'insufficienza di prerequisiti ovvero l'emergere di nuove povertà di accesso e di realizzazione (ISFO, 2013). Queste criticità sono alla base di molte osservazioni presenti nel documento Europa 2020, dove si sottolinea la visione strategica tale per cui, per fronteggiare la disoccupazione è necessario agire sulle competenze, sulle capacità e sulle motivazioni individuali dei disoccupati nel loro reinserimento nella vita attiva.

L'apprendimento permanente diventa la leva per favorire quei funzionamenti 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 la crescita economica. La logica della *metis* di molti processi di formazione ed educazione degli adulti, è oggi necessario sostituirla con quella della *phronesis*, ovvero la saggezza di promuovere scelte in grado di promuovere uno sviluppo realmente umano. L'accento viene così posto sulla capacità umana di creare e usare le conoscenze in maniera efficace, intelligente, creativa e proattiva per lo sviluppo umano e per la qualità e possibilità stessa dello sviluppo economico. Si sottolinea, di conseguenza, l'importanza di costruire una pluralità di vie per l'apprendimento, come condizione per un'ampia diffusione delle capacità di apprendere e di sviluppare un pensiero riflessivo/proattivo/critico.

Come afferma la Alberici, 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*. È necessario generare la *learning energy* (Alberici, 2008) definibile come quella competenza strategica dell'"apprendere ad apprendere" che consente la mobilitazione delle risorse del soggetto e, in particolare, la competenza strategica come *core competence* per apprendere ad apprendere e, nello specifico, condizione per essere capaci di apprendere *lifelong* e mobilitare l'agire strategico e riflessivo nelle società complesse. Ridefinire le competenze in una prospettiva capacitante (Sen, 2001; Costa, 2011) implica un nuovo modello di stato sociale centrato sul diritto dell'apprendere (*learnfare*) e volto a potenziare la dotazione di risorse cognitive, di capitale relazionale e sociale del cittadino all'interno delle *policies* del *welfare* attivo (Margiotta, 2012; 2011). Ciò comporta una visione radicalmente innovativa



del ruolo e del valore della formazione nella vita degli individui e delle collettività. Si tratta dunque di ripensare la formazione sul terreno della sua fondazione teorica e su quello dell'agire formativo, che possa far leva sul riconoscimento di un diritto all'apprendimento come diritto alla vita in quanto l'educazione è vita e l'intera vita è apprendimento (Dozza, 2012).

#### 4. Approccio sistemico e integrato per capacitare l'apprendimento permanente

Nel learnfare si afferma una soggettività agitiva delle persone nei più ampi contesti di socialità e di vita, la quale diventa espressione della competenza a dare significato a sé e alla propria capacità di realizzare. 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. Tutto questo nell'ottica di una crescita e uno sviluppo umano, che permetta a tutti gli individui di vivere una vita libera. L'emergere di questo diritto soggettivo per l'apprendimento permanente, necessita di un ripensamento dei processi formativi in grado di formare skill, abilità e conoscenze (cognitive, esperienziali, di relazione, tecniche) connesse ad una logica dell'azione che esprima la capacità di realizzare una progettualità di azione. Lo stesso Dewey avverte che l'educazione e la formazione non si situano a livello dei soli contenuti, ma al livello sottostante del processo di formazione di abitudini, atteggiamenti e interessi permanenti, cioè di abitudini durevoli (mentali ed emotive), che si formano "nascostamente" e che possono essere messe in atto in diverse situazioni. In questo senso l'educazione è un processo che continua durante l'intero corso della vita (*life-long learning*) e si realizza nei differenti ambienti di formazione e di esperienza (*life-wide learning*). È un processo di costruzione, individuazione, valorizzazione delle differenti identità, che acquista il valore di un apprendimento profondo (*life-deep learning*) quando diventa ancoraggio cognitivo ed emotivo per una formazione per tutta la vita, abbracciando la/le lingue di appartenenza, i valori religiosi, morali, etici e sociali, e ci permette di comunicare con noi stessi e di incontrare gli altri (Dozza, 2012). Capacitare all'apprendimento permanente significa mettere nelle condizioni chiunque, a prescindere dalle appartenenze sociali, culturali, geografiche di provenienza, di avere uguali diritti ed opportunità di formazione per tutta la vita. All'interno di questa visione, la disponibilità di opportunità educative per tutti durante l'intero percorso della vita, diviene prerequisito per una partecipazione effettiva e informata in qualità di cittadini alla vita sociale e politica.

Le policy formative sono chiamate a potenziare le possibilità, le aspirazioni, le motivazioni e le situazioni in cui le persone sono in condizione di apprendere in un continuum di tutte le fasi e situazioni della vita. Tale prospettiva pone in scena nuovi attori, nuovi modi di agire e nuove fonti di risorse cui attingere per la progettare e qualificare quell'apprendimento permanente che sembra corrispondere, nella classificazione ipotizzata da Bateson (1979), al livello gerarchico più elevato: il livello due, detto deuterio-apprendimento, ovvero all'apprendimento di abitudini mentali durature e trasferibili.

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, ma anche entrando in possesso di nuove risorse e nuove competenze. Le competenze per l'apprendimento permanente consentono al soggetto di adattare autonomamente le proprie decisioni e di modificare le proprie strategie sulla base di condizioni

soggettive o ambientali o fattori soggettivi; spingono all'emergere dell'elaborazione di un "intenzione" motivazionale, affettiva e volitiva capace di strutturare le situazioni rivelandone i caratteri utili alla messa in atto di competenze particolari già possedute. Le competenze in oggetto diventano, così, una sorta di meta-competenza all'azione che si basa sulla consapevolezza delle proprie risorse, sulla valutazione delle proprie disposizioni motivazionali e affettive, sulle capacità di decisione, organizzazione, controllo e valutazione dei nostri saperi in azione (Alberici, 2001). Di qui l'idea che la competenza per l'apprendimento permanente non è solo produzione-creazione di conoscenze (proazione), ma soprattutto capacità di acquisizione e sviluppo di capacitazioni per l'apprendimento trasformativo.

L'apprendimento trasformativo, teorizzato da Mezirow (2009), ci dice che apprendere vuol dire sostanzialmente attribuire significato ai dati della percezione e della conoscenza. Il discente adulto si accosta a nuove nozioni, carico di prospettive di significato, date dalle sue esperienze, credenze e ideologie, oltre che stili di apprendimento acquisiti. Ovviamente i sistemi di significato non hanno un valore esclusivamente soggettivo, ma sono mediati col mondo e con gli altri soggetti attraverso il linguaggio. Le prospettive di significato creano dei «modelli di aspettativa», che determinano i dati che il discente si attende di trovare nell'accostarsi a nuove cognizioni. Quando i reperti della conoscenza non si accordano con le aspettative del discente, è come se a questo si aprissero due strade alternative: egli può accontentarsi di afferrare ciò che conferma i suoi schemi apprenditivi precedenti, vivendo in questo modo quello che Mezirow chiama apprendimento strumentale, oppure, a un livello più elevato e complesso, sottoporre a valutazione critica gli stessi assunti e presupposti del processo, modificandoli "in corso d'opera", giungendo così a un apprendimento trasformativo. Questo livello più profondo di apprendimento, auspicabile - per Mezirow - nel discente adulto, è autentico in quanto non si limita ad incamerare nozioni sulla base di schemi cognitivi e ideali precedenti, ma tende a trasformarli criticamente. Secondo lo stesso autore, l'adulto apprende in termini trasformativi soprattutto quando si confronta con ambienti (ad esempio gruppi e movimenti d'azione sociale) che mirano a una trasformazione collettiva e, sulla base di tale obiettivo, si scambiano anche le reciproche prospettive di significato. Di qui la prospettiva di una stretta connessione tra qualificazione delle competenze per l'apprendimento permanente e una nuova forma di interazione sociale, partecipata e generativa.

## **5. Capacitare la competenza per l'apprendimento permanente in una prospettiva eutagogica**

La promozione e la qualificazione, in chiave capacitativa, del diritto all'apprendimento permanente richiede che la formazione debba caratterizzarsi sempre più sull'acquisizione di competenze, di meta-competenze, inerenti non solo alle nuove performance professionali, ma anche ai compiti dei ruoli in cui si definisce socialmente l'essere adulti nei diversi contesti sociali. L'apprendimento, oggi, si qualifica in una pluralità di esperienze o di contesti in cui al cittadino si riconosce e si richiede l'assunzione di una responsabilità diretta nell'apprendimento, nella decisione di che cosa, come, dove e quando apprendere. Non è sufficiente oggi qualificare una politica educativa come semplice prolungamento verso l'età adulta dell'educazione tradizionale, ma diventa prioritario promuovere un nuovo approccio alle dimensioni di vita degli

individui, un quadro di riferimento per affrontare la necessità di soluzioni a molte e inedite sfide nella vita culturale, sociale e professionale, individuale e delle moderne società, inerente alla dimensione dello sviluppo umano cosciente, volontaria e dotata di competenze.

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. L'apprendimento permanente supera in tal modo la logica fordista che individua nel produrre la sola finalità, e assume come orizzonte di senso la dimensione di libertà realizzativa espressa nel progetto di vita, che è al contempo responsabile e libero. Le policy educative devono pertanto promuovere la creazione di quelle condizioni che possono consentire l'esercizio di un'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.

Le priorità, le strategie per gli accessi, l'equità nell'utilizzo delle risorse trova attuazione in nuovi modelli e filosofie sottese alle politiche educative e formative istituzionali, in un quadro sistemico, che qualifica la dimensione capacitativa del cittadino. L'apprendimento in chiave capacitativa si lega all'intenzionalità dell'agire, ovvero alla libertà di scelta della condivisione degli scopi e al riconoscimento del valore, per sé, del processo di apprendimento in cui si è coinvolti. 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).

Le dinamiche generative del farsi della competenza per l'apprendimento permanente assumono una tensione ricorsiva che comprende, nella realizzazione dei propri funzionamenti (Sen 2000), la conoscenza/teoria (saperi espliciti, taciti, ecc.), l'azione (esperienza e riflessione nell'azione), l'apprendimento come 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.

Questo processo di apprendimento, collegato ad una nuova visione di sviluppo umano, qualifica il significato pedagogico dell'educazione degli adulti come una "*progression from pedagogy to andragogy to self regulation, with learners likewise progressing in maturity and autonomy*" (Canning, 2010). Il passaggio dall'andragogia all'eutagogia amplia le pratiche di apprendimento auto-diretto dell'andragogia e prevede che i soggetti in formazione assumano un ruolo attivo nello sviluppo delle proprie capacità di apprendimento per soddisfare le loro esigenze (McAuliffe, Marisha Hargreaves, Douglas, Winter, Abigail, Chadwick, Gary, 2008). Chi apprende sceglie il percorso di apprendimento riflettendo sulle proprie forze e debolezze, ed esplorando nuove strategie che si adattino al proprio stile di apprendimento. Questo processo di auto-riflessione consente per l'apprendimento a doppio anello, dove chi apprende è messo nelle condizione di valutare l'efficacia delle proprie strategie di risoluzione dei problemi, di valutare le risorse alternative di apprendimento da attivare (Smith, 2001) e le sue azioni unitamente alle convinzioni agite (Blaschke, 2012).

Attraverso l'apprendimento a doppio anello si sviluppa la competenza o la capacità di raggiungere le competenze necessarie per realizzare i propri obiettivi

educativi, unitamente alla capacità e la fiducia per costruire e seguire attraverso il proprio piano di apprendimento. Di conseguenza mettere in azione l'apprendimento in chiave eutagogica significa privilegiare e promuovere un senso dell'agency personale (Alkire, 2005) declinandola su valori quali la creatività, l'ascolto critico, la partecipazione attiva e l'autonomia (Blaschke, 2012)<sup>5</sup>.

L'apprendimento permanente, all'interno del quadro dell'**heutagogy**, riformula il significato dei processi di formazione dei "*mature adult learners*" in modo da poter integrare efficacemente alcune tendenze:

- *Personalized Learning*: favorire l'accesso a percorsi personalizzati sulla base delle conoscenze pregresse e degli obiettivi da raggiungere; offrire l'opportunità di generare in modo implicito o esplicito percorsi su misura potrebbe essere uno degli elementi in linea con le necessità di apprendimento che diversificano l'utenza adulta;
- *Interactive/Social Learning*: l'apprendimento interattivo su base sociale favorisce la sedimentazione delle conoscenze di base e specialistiche e al contempo garantisce un percorso, dove le *social activities* contribuiscono al processo di apprendimento; l'uso educativo-sociale incontra la necessità di attivare processi di *inquiry* che legano le esigenze personali alle informazioni fornite dagli spazi collaborativi, sostenuti dalle tecnologie on line. Infatti gli attuali sviluppi tecnologici tendono a favorire una maggiore apertura e flessibilità (Kahle, 2010). Una delle premesse di fondo della formazione aperta è la disponibilità e l'accessibilità di soluzioni tecnologiche attraverso Internet. Queste soluzioni consentono e favoriscono l'accesso alle risorse educative, alle comunità di apprendimento e allo scambio globale di conoscenza. Esempi sono OER, Open Course Ware e MOOCs, che non possono essere comprese senza la capacità tecnologica per diffondere la conoscenza e per migliorarne la comunicazione (Thomas, Campbell, e Barker, 2012).
- *Self-regulated learning ed employability*: l'utenza adulta non solo ha l'opportunità di accedere alle esperienze sulla base di un'espressione formale delle proprie esigenze di apprendimento (ottenendo come risposta la generazione di una serie di percorsi da seguire in grado di rispondere al meglio all'esigenza espressa), ma può essere costantemente aggiornata sulle opportunità di sviluppo personale e professionale in modo da orientare al meglio le proprie esigenze.

5 Le possibilità offerte dalle nuove tecnologie consentono di potenziare la prospettiva eutagogica in quanto permettono di realizzare contenuti studente-generati, e promuove l'impegno attivo nel processo di apprendimento attraverso la collaborazione e l'auto-riflessione, impegnandosi in apprendimento a doppio anello. Ad esempio, Junco, Heiberger, e Loken (2010, come citato in Blaschke, 2012) hanno trovato che gli studenti che hanno usato Twitter sono stati i più attivamente impegnati nel loro apprendimento, considerando molteplici soluzioni a problemi, che hanno portato a più alte medie dei voti (GPA). I Formatori che impiegano un approccio eutagogico all'insegnamento raccomandano ai loro studenti di utilizzare diari di apprendimento a fini di promuovere l'auto riflessione e utilizzano didattiche di ricerca azione nei contesti di apprendimento (Blaschke, 2012).

## 6. Conclusioni: capacitare l'apprendimento per un nuovo learnfare inclusivo

La pedagogia ha risposto nel passato alla richiesta del paradigma fordista, che affidava alla politica e alla società di produrre capitale umano e sociale 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, ma anche sui beni comuni cognitivi e territoriali che vengono ottimizzati nei sistemi locali. Il nuovo principio è che i redditi sono autoprodotti dall'iniziativa e dal potere contrattuale che ciascuno riesce ad esercitare, in virtù del reddito che riesce a produrre. Non è più la politica a definire le *policies* di distribuzione del reddito, ma sarà il modo con cui le persone si muovono nella produzione e nelle reti sociali, facendo investimenti a rischio sulle proprie capacità e sulle proprie idee. La crisi del fordismo apre la sfida per la costruzione di politiche formative e di autorealizzazione delle comunità (non solo degli individui) che siano certo efficienti, ma soprattutto flessibili e creative. Emerge la necessità di una policy educativa e formativa capace di promuovere la riscoperta dei modi con cui i valori sociali concorrono ad estrarre opportunità realizzativa dalla conoscenza; la riscoperta dell'intelligenza personale e comunitaria come motore generativo di estrazione di valore, per la creazione di partecipazione attiva nel corso della vita. 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. Espandere le libertà sostanziali della persona equivale ad ampliare la sua capacità di mettere in atto più stili di vita. Una persona che è libera di scegliere di "vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le scelte reali che ha a disposizione" è una persona attiva, intraprendente, propositiva; tutte caratteristiche che contribuiscono allo sviluppo della società. La competenza per l'apprendimento permanente, pertanto, esprime la capacità di un soggetto di combinare potenzialità (da qui la dimensione della plasticità/evolutività), 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 che possono essere propri e delle socialità che noi connettiamo. Ne risulta la centralità di quelle strategie di apprendimento che nascono dalle diverse relazioni educative, che non possono essere più generiche ma devono specializzarsi e differenziarsi su quelle dimensioni che esprimono la complessità relazionale moderna: la molteplicità (funzionale, progettuale e interpretativa), reciprocità (bidirezionale, interrelata, dipendente), modificabilità (nella sua valorizzazione dei processi di negoziazione, trasformazione codificazione), intenzionalità (flessibilità, apertura al senso, analogia, innovazione). Si tratta, in altri termini, di pensare l'apprendimento permanente come la "capacità di mobilitare progettualità" in azioni concrete, rilevabili ed osservabili (cioè "saperi in azione"). È proprio questo processo ricorsivo che genera la capacità del 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 scegliere significa sia selezionare le opzioni d'apprendimento praticabili che trasformarle in effettive direzioni e risultati sociali (Alsop, Bertelsen, Holland, 2006, p. 10).

La sfida della pedagogia è di pensare a nuovi modelli di insegnamento e apprendimento, abilitanti all'azione significativa per il sé all'interno di ambienti di apprendimento capaci di alimentare e sostenere l'apprendimento profondo a tutti

i livelli della sistema educativo. L'apprendimento profondo consente, infatti, di generare in tutto l'arco della vita capacitazioni di cui i cittadini hanno bisogno per crescere nel loro tempo di vita.

Le opportunità di apprendimento emergono all'interno di una moltitudine di reti e network spesso destrutturati, in cui chi vuole apprendere decide il contesto, formula strategie di apprendimento autonome e auto-dirette. Indipendentemente dal numero di risorse per l'apprendimento diventa fondamentale, pertanto, capacitarlo il cittadino ad orientare le proprie scelte, potenziare la propria capacità di essere competente per l'azione e in grado di realizzare un proprio progetto di vita. Nel passaggio al *learnfare* il diritto ad apprendere per tutta la vita non è più correlato ad un bisogno produttivistico a cui dover far corrispondere un set di opportunità definite e collegate ai contesti formali, quanto piuttosto alla testimonianza di una nuova centralità del soggetto, che diventa da un lato responsabile del processo di creazione dei significati e, dall'altro, della natura generativa della competenza di apprendere ad apprendere per sé e per il contesto in cui sceglie di agire.

### Riferimenti bibliografici

- Ala-Mutka, K., Malanowski, N., Punie, Y., & Cabrera, M. (2008). *Active ageing and the potential of ICT for learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Alexiadou, N., & van de Bunt-Kokhuis, S. (2013). Policy space and the governance of education: Transnational influences on institutions and identities in the Netherlands and the UK. *Comparative Education*, 49, 344–360.
- 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.
- Alberici A. (2007). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici A., (2001). *La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica* in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Isfol. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini G., D'Agnes V. (2013). *L'apprendimento permanente e lo sviluppo del territorio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini G. (2013). Prime riflessioni in margine al decreto legislativo sulla validazione degli apprendimenti formali e non formali nel quadro della ratiodel 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.
- Alkire, S. (2005). Subjective Quantitative Measures of Human Agency. *Social Indicators Research*, 74 (1), 217–60.
- Alsop, R., Bertelsen M., Holland J. (2006). *Empowerment in Practice: From Analysis to Implementation*. Washington, DC: Poverty Reduction Group, World Bank.
- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. A Report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on higher education*. Parigi: Unesco.
- Amelio S. (2015). Il ruolo dei CPIA per l'apprendimento permanente. *LLL (Lifelong Lifewide Learning)*, 10, 25.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature. A Necessary Unity*, Dutton, New York trad.it. *Mente e natura, un'unità necessaria*, (1984) Milano: Adelphi.
- Bertagna G., Casano L., Tiraboschi M., (2013). *Apprendimento permanente e certificazione delle competenze*, in 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.
- Blaschke, 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*, 34(1), 59-71.
- CEDEFOP. (2012b). *Future skills supply and demand in Europe*. Research paper, 26. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Chapnick, S. & Meloy, J. (2005). *Renaissance elearning: creating dramatic and unconventional learning experiences*. San Francisco: Pfeiffer.
- CNEL-ISTAT, (2013). *Rapporto BES Benessere Equo e Sostenibile in Italia*. Roma. Retrieved from <http://www.istat.it/it/archivio/84348>.
- Costa M. (2012). Agency Formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & insegnamento*, X, 2, 83-107.
- Costa M. (2011). Il valore generativo del lavoro nei contesti di Open innovation. *Formazione & insegnamento*, IX, 3, 251-258.
- Deidda M., Centra M., (2012). Quadro demografico e sostenibilità macroeconomica in Europa e in Italia. *Osservatorio Isfol*, 2.
- De Luigi R. (2015). *Educational pathways between intergenerational dialogue and active citizenship*. *LLL (Lifelong Lifewide Learning)*, 10, 25.
- De Francesco G. (2014) (a cura di). *PIAAC-OCSE: rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, Roma: ISFOL.
- Dozza L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione Educazione Permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- European Commission. (2013a). *Adult learning*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/adult\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/adult_en.htm).
- European Commission. (2013b). *'Opening up education': Innovative teaching and learning for all through new technologies and open educational resources*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/news/doc/openingcom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/doc/openingcom_en.pdf).
- Gobbo G. (2015). Editoriale-Comunicazione e creazione di opportunità di apprendimento tra le generazioni. *LLL (Lifelong Lifewide Learning)*, 10, 25.
- ISFOL (2013). *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. Roma, Retrieved from <http://isfoloia.isfol.it/handle/123456789/672>.
- Kahle, D. (2010). Designing open education technology. In T. Iiyoshi, & M. S. V. Kumar, (Eds.). *Opening up education: The collective advancement of education through open technology, open content and open knowledge*. Cambridge: The MIT Press.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della Formazione*. Roma: Carocci.
- 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*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta U., (2011). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al learnfare. *Metis*, 2. Retrieved from <http://www.metis.progedit.com/home/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html>.
- Mezirow J., (2009). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nella apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- McAuliffe, Marisha B., Hargreaves, Douglas J., Winter, Abigail J., & Chadwick, Gary (2008). Does pedagogy still rule? In: *19th Annual Conference of Australasian Association for Engineer Education*, 7-10 December. Yeppoon: Central Queensland University.
- Mulder, F. (2013). The LOGIC of national policies and strategies for open educational resources. *The International Review of Research. Open and Distance Learning*, 14, 96-105.
- Nicoli D. (2009). *Il lavoratore coinvolto*, Milano: Vita e Pensiero,
- Longworth N. (2006). *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- OECD (2013). *Trends shaping education 2013*. Paris: OECD.
- Punie, Y., & Cabrera, M. (2005). *The future of ICT and learning in the knowledge society*.

- Report on a Joint DG JRC/IPTS-DG EAC Workshop held in Sevilla, 20–21 October 2005. JRC-IPTS, European Commission.
- 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). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen A.(2000). *La Ricchezza Della Ragione. Denaro, Valori, Identità*, Bologna: Il Mulino.
- Slowey, M., & Schuetze, H. (2012). *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. Milton Park: Routledge.
- Spagnuolo G. (2014). Apprendimento permanente e istruzione degli adulti per favorire la formazione alle competenze. *Osservatorio Isfol*, 1-2, 155.
- Stiglitz J., Sen A., Fitoussi J. P. (2009). *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. Retrieved from [http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/dossiers\\_web/stiglitz/doc-commission/RAPPORT\\_anglais.pdf](http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/dossiers_web/stiglitz/doc-commission/RAPPORT_anglais.pdf).