

VIAGGIO NELL'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI IN ITALIA

Alla scoperta di esigenze,
problemi e soluzioni

VIAGGIO NELL'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI IN ITALIA

Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni

Copyright © INDIRE 2018 Tutti i diritti riservati.

ISBN: 978-88-99456-15-3

a cura di

Fausto Benedetti

Impaginazione

Ediguida s.r.l.

INDICE

| | | |
|--|----------------------------|----------|
| | Introduzione | 8 |
| | <i>di Fausto Benedetti</i> | |

1

PARTE I INQUADRAMENTO TEORICO E METODOLOGICO

| | | |
|--|---|-----------|
| | Capitolo 1. Adulti e Istruzione: un'introduzione | 12 |
| | <i>di Annamaria Cacchione e Concetta Russo</i> | |
| | 1.1. Premessa | 12 |
| | 1.2. La definizione di adulto | 13 |
| | 1.3. Quali metodi, tecniche e strategie didattiche? | 19 |
| | 1.4. Il sistema di istruzione degli adulti in Italia | 21 |

2

| | | |
|--|--|-----------|
| | Capitolo 2. Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti | 26 |
| | <i>di Immacolata Messuri</i> | |
| | 2.1. Introduzione | 26 |
| | 2.2. Gli adulti in formazione | 28 |
| | 2.3. Adultità e sue peculiarità | 30 |
| | 2.4. Adulti soddissfatti, cittadini adeguati | 32 |
| | 2.5. Quale apprendimento | 34 |
| | 2.6. Conclusioni | 36 |

3

| | | |
|--|--|-----------|
| | Capitolo 3. La prospettiva dei metodi attivi nella progettazione didattica rivolta agli adulti. Dai modelli agli stili, ai modi dell'educare. | 40 |
| | <i>di Patrizia Garista</i> | |
| | 3.1. Adulti fragili, adulti resilienti. Chi è il <i>life-long learner</i> ? | 40 |
| | 3.2. <i>Active learning</i> e adulti | 44 |
| | 3.3. Il progetto MOMA | 46 |
| | 3.3.1. La Mente assorbente | 47 |
| | 3.3.2. L'ambiente di apprendimento | 47 |
| | 3.3.3. Sperimentare ed esplorare | 48 |
| | 3.3.4. L'osservazione | 48 |
| | 3.3.5. L'indipendenza | 48 |

Capitolo 4. Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long e life-wide

di Letizia Cinganotto

| | |
|--|-----------|
| | 52 |
| 4.1. Si può apprendere una lingua in età adulta? | 52 |
| 4.2. Prospettiva "life-long" e "life-wide" | 54 |
| 4.3. La dimensione linguistica negli apprendenti adulti | 55 |
| 4.4. Le tecniche glottodidattiche nell'Educazione degli Adulti | 56 |
| 4.5. Le competenze linguistiche nei CPIA e nei corsi per adulti del sistema di istruzione italiano | 58 |
| 4.6. Alcune iniziative in ambito internazionale | 60 |
| 4.7. La lingua inglese in una storia di successo nell'Educazione degli Adulti | 61 |
| 4.8. La piattaforma EPAL e le lingue | 63 |
| 4.9. Conclusioni | 65 |

Capitolo 5. L'Age management: una lettura educativo-formativa

di Immacolata Messuri

| | |
|--|-----------|
| | 68 |
| 5.1. Introduzione | 68 |
| 5.2. La <i>Age management</i> | 69 |
| 5.3. Organizzazione e apprendimento | 71 |
| 5.4. Lavoro e invecchiamento della popolazione | 73 |
| 5.5. Age management e cultura aziendale | 76 |
| 5.6. Conclusioni | 78 |

INDICE

6

PARTE II CASI DI STUDIO, RIFLESSIONI, TESTIMONIANZE

| | |
|--|-----------|
| Capitolo 6. Storia dei corsi serali in Italia | 82 |
| <i>di Marco Luigi Corsi</i> | |
| 6.1. Introduzione | 82 |
| 6.2. La storia | 82 |
| 6.2.1. Il cambiamento identitario dei corsi serali | 87 |
| 6.2.2. Alcune sperimentazioni | 90 |
| 6.3. Osservazioni conclusive | 93 |

7

| | |
|--|-----------|
| Capitolo 7. Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CIA dell'Italia centrale | 98 |
| <i>di Maria Beatrice Benedetto</i> | |
| 7.1. Introduzione | 98 |
| 7.2. Qualità, miglioramento e identità | 102 |
| 7.3. Il metodo e i risultati della ricerca | 105 |
| 7.3.1. Alcuni riferimenti teorici | 106 |
| 7.3.2. Costruzione della griglia d'interpretazione dei dati e della scala valutativa | 107 |
| 7.3.3. Individuazione dei documenti prodotti dai CIA da sottoporre ad analisi | 108 |
| 7.3.4. Individuazione dei portatori d'interesse dei CIA | 109 |
| 7.4. Risultati dello studio | 110 |
| 7.4.1. Analisi del criterio "missione" | 110 |
| 7.4.2. Analisi del criterio "visione" | 111 |
| 7.4.3. Analisi del criterio "valori" | 112 |
| 7.4.4. Analisi dei criteri legati agli obiettivi strategici | 113 |
| 7.4.5. Analisi del criterio legato al monitoraggio e alla revisione dell'identità strategica | 114 |
| 7.4.6. Analisi dei criteri legati al territorio e agli stakeholder | 114 |
| 7.4.7. Analisi del criterio di comunicazione dell'identità strategica attraverso il sito web del CIA | 115 |
| 7.5. Considerazioni finali | 116 |
| 7.5.1. L'identità dei CIA attraverso la missione, la visione e i valori | 116 |
| 7.5.2. La pianificazione strategica nei CIA | 118 |
| 7.5.3. I CIA e l'esigenza di valutare il proprio operato | 119 |
| 7.5.4. Il <i>Common Assessment Framework</i> (CAF) nei CIA della Toscana | 120 |
| 7.5.5. Indizi sulla condivisione dell'identità | 120 |
| 7.5.6. I CIA, il territorio di riferimento e gli stakeholder | 121 |
| 7.5.7. Responsabilità e bilancio sociale: un modello per i CIA | 123 |

8**Capitolo 8. Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA****130***di Concetta Russo*

| | |
|---|-----|
| 8.1. Introduzione | 130 |
| 8.2. I focus group | 131 |
| 8.3. I risultati dell'indagine | 132 |
| 8.3.1. Progettazione per Unità di Apprendimento | 132 |
| 8.3.2. Patto Formativo | 141 |
| 8.3.3. E-learning | 147 |
| 8.4. Discussione generale dei risultati dei focus group | 154 |

9**Capitolo 9. Le Interviste****160***di Annamaria Cacchione*

| | |
|--------------------------------------|-----|
| 9.1. Introduzione | 160 |
| 9.2. Lo strumento intervista | 162 |
| 9.3. Per una conclusione provvisoria | 181 |

Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti

di Immacolata Messuri

2.1. INTRODUZIONE

Quando si parla di educazione degli adulti si fa riferimento ad una costruzione educativa centrata, in prevalenza, sul protagonismo del formando e su metodi e strumenti attivi e partecipativi, che si sono diverse dalle strategie ritenute utili negli altri segmenti di istruzione e di formazione. Organizzare la formazione degli adulti, quindi, significa più che in qualunque altro contesto calibrare l'apprendimento sulla base dei destinatari, dei loro bisogni formativi, delle caratteristiche del loro ambiente di vita. L'apprendimento, per gli adulti come per le altre fasce d'età, è proficuo se coinvolge operativamente il soggetto, ne stimola le potenzialità, ne sviluppa la personalità.

Sono stati i Centri Territoriali Permanenti ad ereditare quell'insieme di principi e di iniziative che intendevano affermare il diritto a un sistema di educazione degli adulti lungo tutto l'arco della vita, interpretando tale educazione come una strategia funzionale alla gestione della crisi che in maniera crescente coinvolge l'uomo moderno, sempre più smarrito nella complessità del periodo storico nel quale si trova a vivere. L'umanità subisce una situazione di grande difficoltà, che va avanti da troppo tempo, rispetto alla quale diventa necessario intervenire prospettando soluzioni valide e propositive (Morin, 2016). L'attuale scenario sociale, dove i cambiamenti e le innovazioni sono all'ordine del giorno, presenta grandi margini d'incertezza e di ambiguità, che rendono carico di ansia e di incertezze il futuro di ogni singolo individuo (Pavoncello, 2012). In particolare tale complessità, che contraddistingue questo contesto sociale, rende difficile ogni tentativo di categorizzazione in schemi e strutture lineari, che

provino a semplificare la comprensione e la pianificazione (Bia-sin, 2012). In una simile situazione sociale ci si accorge che più che imparare a ridurre la complessità bisogna essere in grado di gestirla e di viverla come un'opportunità (Damiani, 2011). In questa prospettiva sembra utile riconoscere un ruolo strategico ed una funzione determinante all'educazione degli adulti, soprattutto con la prospettiva di potenziare le competenze orientative, vale a dire quegli strumenti cognitivi, emotivi e relazionali atti a fronteggiare il disorientamento dell'attuale società (Accorsi, 2013). Vivere e agire in un mondo in continuo cambiamento significa sviluppare una capacità metacognitiva, collegata ad un approccio alle conoscenze che metta la persona nella condizione di coglierne limiti e possibilità. In particolare può risultare utile agire a livello di competenze trasversali cognitive, vale a dire quelle competenze collegate alla capacità di analizzare e selezionare le informazioni ricevute in un lasso di tempo ristretto. In particolare è necessario imparare a sintetizzare in modo critico l'incredibile quantità di informazioni da cui siamo circondati. Inoltre, negli adulti, è opportuno potenziare l'uso di mappe concettuali, che servono a interpretare, rielaborare e trasmettere le conoscenze, individuando i concetti principali e i legami che tra essi si stabiliscono. Queste strategie sono funzionali ad evitare l'atteggiamento passivo che a volte si registra nei processi di apprendimento e che, a maggior ragione, si corre il rischio di avere quando ci si trova di fronte ad un adulto in formazione. Da queste premesse scaturiscono alcune considerazioni operative che possono mettere nella condizione di promuovere, seppure in maniera necessariamente non esaustiva, una migliore comprensione del tema in oggetto.

Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti

2.2. GLI ADULTI IN FORMAZIONE

Le metodologie attive di apprendimento, connesse all'educazione degli adulti, sono caratterizzate soprattutto dall'evitare lezioni frontali, per dare spazio a compiti e quesiti reali (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015), con un forte riferimento alla situazione lavorativa. Nella vita adulta si preferisce una banca dati di conoscenze cui si può accedere in maniera rapida e preferibilmente gratuita, da supportare con risorse didattiche affidabili e interessanti. Il bisogno di conoscenza non si soddisfa con il semplice accumulo di informazioni, è piuttosto necessario che le persone sentano di dominare queste conoscenze, sviluppando la capacità di elaborare le loro molteplici connessioni e di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi.

Per dare soddisfazione a questi bisogni è opportuno mettere la tecnologia nelle mani dei *formandi*, per permettere loro di creare invenzioni. Un grosso contributo, quindi, può arrivare dalle tecnologie didattiche. L'incredibile sviluppo, negli ultimi anni, di tali tecnologie ha consentito la diffusione di nuovi modelli di apprendimento; sarà perciò necessario individuare e sperimentare modelli formativi originali, che portino reale innovazione nei corsi per gli adulti (Alessandrini, Pignalberi, 2012). L'apprendimento significativo è un tipo di apprendimento che si propone di dare un senso alle conoscenze, con l'obiettivo di integrare le nuove informazioni con quelle già possedute e utilizzare il nuovo complesso in contesti e situazioni differenti. Attraverso questo processo le conoscenze si trasformano in competenze. L'apprendimento può essere significativo solo se il soggetto che apprende è autonomo e consapevole dei propri processi cognitivi. In particolare l'avvento dei media digitali espande le opportunità di ricezione di comunicazione e formazione, ma anche di creazione, archiviazione e condivisione di queste ultime. Le tecnologie hanno permesso alle offerte di comunicazione e di formazione di ampliarsi oltre le capacità ri-

cettive dei singoli. Questa frammentazione dell'*audience*, cui si va incontro, diventa saldamente connessa ai bisogni di personalizzazione degli interventi educativi e formativi, soprattutto se si è in grado di gestire questo processo. La ricerca della formazione degli adulti, pertanto, deve muoversi in questa direzione (Mariani, 2014).

Gli operatori che si avvicinano a questo mondo hanno l'obbligo di acquisire conoscenze e competenze legate alle specifiche dinamiche dell'apprendimento nell'adulto (Mortari, 2009). La formazione di operatori che si interessino in maniera adeguata agli adulti è ancora da perfezionare e da approfondire, soprattutto per quel che riguarda il riconoscimento e la validazione delle competenze, nonché la valutazione degli apprendimenti acquisiti in maniera informale. Nella situazione attuale si può già contare sul supporto di uno strumento come il bilancio delle competenze, che permette alle persone adulte di fare il punto sulle proprie competenze, con particolare riferimento alle competenze non certificate, cioè acquisite al di fuori dei percorsi formativi. È tuttavia altrettanto urgente predisporre una batteria di strumenti più adeguata, finalizzata al rilevamento del fabbisogno formativo. Tale fabbisogno formativo, spesso, emerge con difficoltà dal momento che, soprattutto per le persone adulte, motivazioni di natura emotiva impediscono di ragionare in maniera obiettiva su quali settori della vita personale e professionale funzionano meglio e su quali sono più deboli e hanno quindi bisogno di un intervento specifico. I fabbisogni formativi di un adulto sono strettamente connessi al senso di impotenza e di inadeguatezza legati alla sensazione di non poter garantire stabilità e sicurezza alla propria famiglia. Il bisogno formativo dell'adulto, quindi, è più che mai un bisogno soggettivo. In questa fase, pertanto, è opportuno che gli adulti diventino consapevoli che non tutte le sfere della vita sono contemporaneamente compromesse e che è possibile riflettere sulla costruzione di un piano strategico, concentrandosi solo sui settori critici, con l'obiettivo di migliorarli (Cambi, 2010).

Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti

La competenza è possibile valutarla solo in situazione, perché essa rappresenta la capacità di assumere decisioni e di saper agire e reagire in modo pertinente rispetto ad una specifica richiesta. Questo significa che è necessario utilizzare conoscenze e abilità già acquisite ma con la capacità di trasferire quelle procedure adattandole a contesti di fatto diversi (Mortari, 2010).

Un aspetto da non sottovalutare, a questo proposito, è che educare gli adulti significa anche metterli nella condizione di elaborare strategie utili alla scelta del percorso formativo più adeguato alle proprie esigenze. È la stessa Costituzione italiana a sottolineare il diritto alla personalizzazione dell'offerta formativa. Ignorare che tra gli uomini esistono differenze naturalmente presenti può essere un errore dal punto di vista educativo (Mangone, 2012).

2.3. ADULTITÀ E SUE PECULIARITÀ

L'adulto è chiamato a progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita, non solo per la sua emancipazione personale (Richardson, 2012) ma anche per il progresso della società. Proprio la società, infatti, è il contesto educante che fornisce gli strumenti culturali e gli orientamenti generali. Questo significa che è necessario, nella costruzione dei percorsi di formazione, promuovere il successo formativo (Vigilante, 2009), che è un concetto che non si limita solo all'esperienza scolastica ma ha a che fare con il concetto più globale di realizzazione della persona, a livello personale e professionale e rispetto ai suoi ruoli sociali.

Nella costruzione dei percorsi di formazione degli adulti è altrettanto necessario non sottovalutare il bisogno di conciliare la formazione con l'impegno per il lavoro e la gestione della vita

familiare dei singoli. È più facile commettere errori quando si lavora sotto pressione, sensazione che si percepisce dalla difficoltà di conciliare gli impegni lavorativi con quelli privati. Un adulto soddisfatto della distribuzione del suo tempo e dell'equilibrio che esiste tra la sua vita personale e quella professionale percepirà una soddisfazione nei legami familiari e una sensazione di serenità rispetto al tempo che trascorre con le persone per lui significative. La stessa soddisfazione sarà percepita a livello interpersonale, soprattutto nel legame con gli amici, che risulterà di qualità.

Gli operatori dell'educazione per gli adulti sono chiamati a lavorare per mettere a punto un piano d'azione per il miglioramento delle abilità dell'adulto in formazione. Il piano d'azione dovrebbe essere strutturato tenendo conto dello stile di apprendimento preferito dalla persona e dei suoi vincoli relativi al tempo disponibile, alle risorse economiche di cui dispone per pagare i percorsi formativi e all'offerta formale accessibile (Naccari, 2010). La necessità di dedicarsi con maggiore cura ed attenzione all'educazione e alla formazione degli adulti nasce dal superamento dell'idea tradizionale della formazione come percorso lineare, in cui la fase del lavoro segue cronologicamente quella dello studio. Per sottolineare questa peculiarità è forse più opportuno parlare di adultità, termine che sta ad indicare l'insieme delle caratteristiche e delle condizioni che definiscono l'adulto. Parlare di adultità significa smettere di pensare all'adulto come ad un individuo la cui crescita è già compiuta, per arrivare a sostenere che anche quella adulta è un'età in continua evoluzione e cambiamento. La costruzione del proprio concetto di sé professionale (Intorella, 2012) richiede una non facile sintesi tra questo costruito e la realtà, individuando compatibilità e congruenze con la professione che ci si trova a svolgere. L'individuo interagisce con la realtà attraverso personali processi di costruzione di significati in una costante interazione con la conoscenza sociale della comunità di appartenenza (Marescotti, 2014).

Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti

Le richieste di formazione degli adulti hanno motivazioni diverse, che possono essere soddisfatte dall'educazione vista come processo dell'intero ciclo di vita. L'educazione è un *continuum* che si distribuisce lungo tutta l'esistenza della persona. Il compito esistenziale dell'uomo e il relativo impegno educativo si declinano in ogni età. La persona si sviluppa nelle diverse età, che non si susseguono semplicemente in maniera sequenziale e lineare dal momento che ogni fase della vita trova linfa da quella precedente. Solo in questo senso si può parlare di vita umana come educazione, vale a dire una ricerca di perfezionamento dell'uomo in ogni età (Benetton, 2011).

L'esigenza di un intervento specifico nel segmento dell'età adulta è nata quando si sono avvertite con più forza le istanze di cambiamento. I cambiamenti della società sono evidenti e impongono all'individuo la costruzione di strumenti e di strategie che permettono di compiere le scelte fondamentali della vita in piena consapevolezza, responsabilità e autonomia. Inoltre, dal momento che tra la società e le Agenzie educative e formative esiste un legame molto solido, di modo che i mutamenti dell'una influenzano l'altra e viceversa, è opportuno gestire in maniera efficace i processi educativi e formativi affinché la complessità della società attuale possa essere strategicamente gestita.

2.4. ADULTI SODDISFATTI, CITTADINI ADEGUATI

La formazione come percorso lineare non corrisponde più alle esigenze della società attuale. Gli adulti, pertanto, devono essere messi nella condizione di riflettere giorno dopo giorno sull'apprendimento realizzato e di individuare strategie che integrino quanto ancora è considerato carente. Questa riflessione può diventare lo strumento attraverso cui l'adulto arriva

ad esercitare il suo diritto all'apprendimento permanente (Seci, 2013). Il diritto ad apprendere anche in età adulta è sottolineato dalla consapevolezza che l'umanità può sopravvivere e superare le sfide che di volta in volta le si presentano solo se ci troviamo di fronte a uomini e donne consapevoli e informati (Caronia, 2011). Le persone poste nella condizione di esercitare questo diritto sono in grado di garantire una piena partecipazione alla vita sociale in quanto cittadini. L'apprendimento permanente offre maggiori opportunità economiche, è essenziale per il benessere generale, è indispensabile per la crescita personale.

Nell'età adulta l'abitudine all'auto-osservazione e all'auto-orientamento andrebbe sollecitata come l'acquisto di una vera e propria competenza. Infatti, a complicare la situazione personale e professionale del singolo, oltre alle ragioni precedentemente esposte, che hanno a che fare con una dimensione estrinseca alla persona, esistono motivazioni intrinseche, relative alla propria individualità. Ognuno di noi ha delle convinzioni che diventano limitanti se, messi di fronte ad una possibilità interessante, ci scoraggiamo senza neppure provarci, convinti che tanto andrà male. Eppure, senza fare un tentativo, non possiamo sapere qual è l'esito. Sono le nostre convinzioni limitanti a farci agire in questa maniera, convinzioni che spesso ci costruiamo sulla base di poche esperienze, che poi effettivamente influenzano - negativamente - la nostra *performance* (Murgia, 2016).

Nell'osservare il qui ed ora l'adulto potrebbe focalizzarsi sulle varie sfere che concorrono al benessere psico-fisico di una persona: l'ambiente, il benessere fisico, il benessere psichico, il lavoro, la famiglia, la crescita personale, le finanze, gli amici. Queste aree potrebbero essere indagate con opportune domande-stimolo, che hanno proprio l'obiettivo di fornire risposte su quanto può essere considerato soddisfacente e su quello che invece ha bisogno di essere rivisto e riprogettato. Sarebbe opportuno che l'adulto si ponesse queste domande verbaliz-

Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti

zandole a voce alta, dal momento che tramite le parole possiamo esprimere e sperimentare noi stessi (Blanco, 2015). Sulla sfera “lavoro” e sulla sfera “crescita personale” si propongono alcuni esempi di domande stimolo, perché queste sfere meglio si prestano alla progettazione di successivi percorsi di apprendimento e di formazione a cui il singolo adulto può decidere di sottoporsi. Rispetto al lavoro ci si può porre domande sul grado di soddisfazione, su quanto il lavoro svolto rispetti e valorizzi le proprie potenzialità, su quanto si provi piacevolezza nello svolgere la propria attività professionale (Totaro, 2010). Rispetto alla crescita personale ci si può, invece, interrogare sulla possibilità di seguire dei corsi di formazione, fare letture finalizzate al miglioramento di se stessi, confrontarsi con gli altri al fine di diventare più adeguati (Iavarone, 2008).

2.5. QUALE APPRENDIMENTO

Nella formazione per i cittadini in età adulta non è più sufficiente parlare di quantità, ovvero di ampliare le opportunità di formazione fornite, ma occorre puntare alla qualità, ovvero alla possibilità di strutturare le attività erogate utilizzando una certa logica metodologico-scientifica. La formazione continua consente lo sviluppo delle competenze professionali intese come sapere immediatamente spendibile nei contesti di lavoro, in quelli organizzativi, nelle più generali situazioni di vita. In particolare è necessario invertire il tradizionale schema di insegnamento/apprendimento: l'aula non è più luogo di trasmissione delle nozioni ma spazio di lavoro e discussione tra pari. Nella gestione di un corso di formazione ideale l'esperto di educazione degli adulti fornisce tutti i materiali utili all'esplorazione autonoma dell'argomento di studio. Queste esperienze di apprendimento attivo saranno realizzate in autonomia e fuori dai contesti formali di apprendimento, per poi continuare con

i colleghi e con i formatori in aula. Con questa strategia didattica l'adulto è libero di affrontare lo studio con i propri tempi e con i propri modi. Questa metodologia permette realmente di ritagliare l'evento formativo attorno alle esigenze del singolo. Il formatore diventa un tutor, un facilitatore, una guida. Con questo sistema si propongono attività che non puntano solo all'apprendimento ma anche all'esperienza (Zago, 2013).

In questo ragionamento è opportuno introdurre l'individuazione e la valorizzazione del valore aggiunto che può derivare da esperienze e buone pratiche a più livelli sperimentate. Valutare le precedenti esperienze formative, gli indici di gradimento e i risultati delle valutazioni già realizzate permette di ragionare non solo sui punti di forza e di debolezza del processo formativo progettato ma anche sulla motivazione, sulle aspettative, sulle caratteristiche del target di riferimento (Demetrio, 2012). Il tema della motivazione merita un approfondimento specifico, dal momento che una persona in formazione ottiene risultati soddisfacenti se ha una buona motivazione verso l'apprendimento. Questo vale anche per l'educazione degli adulti. Nelle persone in formazione, spesso, manca la motivazione intrinseca, che permette a ciascuno di investire spontaneamente le giuste energie per ottenere il miglior risultato. A livello didattico si può fornire un contributo alla motivazione se si lavora con supporti didattici vicini agli interessi degli allievi. La motivazione estrinseca, invece, viene sostenuta con rinforzi positivi che provengono dall'esterno.

L'apprendimento permanente e lo sviluppo delle competenze sono elementi chiave per rispondere all'attuale crisi economica, all'invecchiamento demografico (D'Ugo, 2010) e alla più ampia strategia economica e sociale dell'Unione Europea. È in questo quadro che si inserisce l'iniziativa dell'Europa che sta diffondendo la cultura dell'invecchiamento attivo, vale a dire l'adozione di un insieme di misure volte a migliorare la vita e la partecipazione delle generazioni più anziane attraverso strumenti quali la formazione continua e il coinvolgimento in iniziative di socializzazione e volontariato.

Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti

2.6. CONCLUSIONI

Le riflessioni metodologiche precedentemente espresse portano a tirare alcune somme, che possono essere immaginate come delle conclusioni, seppure parziali, del complesso capitolo dell'educazione degli adulti e, quindi, come degli spunti di riflessione rispetto alle successive piste di ricerca da seguire.

L'attenzione alle competenze è stata da più parti individuata come una strategia in grado di portare al successo formativo ma è altrettanto noto che sebbene tutte le competenze siano chiaramente identificabili la facilità con cui si può giungere a questa identificazione non è uguale per tutte le competenze (Margiotta, 2007). Tale facilità nell'identificazione, tuttavia, è cruciale per la strutturazione dei successivi interventi educativi e formativi. Per gli adulti risultano fondamentali le *life skill*, che sono prerequisiti essenziali per accedere e completare con successo qualsiasi forma di apprendimento, sia a livello formale che a livello informale. Le competenze trasversali sono intese come risorse flessibili e strategiche perché esportabili da un contesto di esperienza all'altro dal momento che migliorano la produttività individuale in ogni ambito lavorativo.

Bisogna costruire, negli adulti, una maggiore consapevolezza sul presente e sul futuro, ponendo l'accento sulla progettualità (Simeone, 2011). È necessario trovarsi di fronte ad adulti che puntino alla propria realizzazione, fatta non solo di crescita professionale ma anche di crescita personale; per questa realizzazione occorre investire sulla risorsa vincente delle competenze trasversali. Avere chiare le proprie competenze, servendosi di strumenti che le riconoscono, le misurano e le valorizzano, significa fare una pianificazione veritiera della propria carriera, che non sottovaluti l'attenzione alle risorse utilizzate, anche quelle economiche, e che punti alla flessibilità del modello elaborato.

La formazione degli adulti, rispetto ai principi sottolineati, molto può attingere dal tema dell'orientamento, con particolare riferimento al capitolo dell'orientamento pedagogico (Messuri, 2009).

Bibliografia

Accorsi, M. G. (2013). *Insegnare le competenze*. Rimini, Maggioli Editore.

Alessandrini G., Pignalberi C., (2012). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce, Pensa Multimedia Editore.

Benetton, M. (2011). *La visione pedagogica del corso di vita: l'attualità del pensiero di A. Necker de Saussure*. "Studium Educationis", XII, n. 2.

Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce, Pensa Multimedia Editore.

Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari, Laterza.

Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano, Franco Angeli.

Damiani, M. (2011). *La gestione della complessità nei progetti*. Milano, Franco Angeli.

Demetrio, D. (2012). *Filosofia dell'educazione ed età adulta. Simbologie, miti e immagini di sé*. Torino, UTET Università.

D'Ugo, R. (2010). *Città e terza età*. Lecce, Pensa Multimedia.

Iavarone, M. L. (2008). *Educare al benessere*. Milano, Mondadori.

Intorella, S. (2012). *Identità professionale e apprendimento nell'arco di vita*. Brescia, Editrice La Scuola.

Mangone, E. (2012). *Persona, conoscenza, società*. Milano, Franco Angeli.

Marescotti, E. (2014). *Adolescenza: quid est? Identità perso-*

Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti

nale, aspettative sociali ed educazione degli adulti. "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 9(2).

Margiotta, U. (2007). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce, Pensa Multimedia Editore.

Mariani, A. M. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano, Unicopli.

Messuri, I. (2009). *L'orientamento pedagogico nella società globalizzata. I modelli operativi nelle Agenzie del Lazio*. Milano, Franco Angeli.

Morin, E. (2016). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano, Raffaello Cortina Editore.

Mortari, L. (2010). *Apprendere dall'esperienza*. Roma, Carocci.

Mortari, L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma, Carocci.

Murgia, M. (2016). *Futuro interiore*. Torino, Einaudi.

Naccari, A. G. A. (2010). *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta. Comprendere e orientare le crisi e i cambiamenti nel corso dell'esistenza*. Roma, Anicia.

Pavoncello, D. (2012). *Gestire il cambiamento in una situazione di crisi*. Roma, Osservatorio ISFOL.

Richardson, M. S. (2012). *Counseling for work and relationship*. "The Counseling Psychologist", 40, 2, 190-242.

Schenetti, M., Salvaterra, I., Rossini B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento, Erickson.

Secci C. (2013). *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica*. Milano, Franco Angeli.

Simeone, D. (2011). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Brescia, Editrice La Scuola.

Totaro, F. (2010). *Il lavoro come questione di senso*. Macerata, EUM.

Vigilante, A. (2009). *Competenze e successo formativo*. Roma, Anicia.

Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano, Mondadori.

Ediguida

finito di stampare nel mese di aprile 2018