

I contesti sociali e culturali
come opportunità di apprendimento continuo.
Co-progettare co-costruire
nuovi spazi formativi nel territorio

Social and cultural contexts as opportunities
for life-long learning: Shared planning
and construction of new local educational spaces

Piergiuseppe Ellerani
Università di Bolzano
Piergiuseppe.Ellerani@unibz.it

ABSTRACT

This article makes use of data gathered by a research undertaken in collaboration with Cultural Associations of the township of Laives (BZ). Such research analyses the rise of a cross and strategic skill—“learning to learn”—with focus on necessary matters that are inherent to the multi-faceted perspective on educational environments. These matters are: (a) the entanglement between the training of human resources and the construction of a social capital meant as the drive towards individual and social well-being; (b) re-thinking of educational success meant as a useful requirement to start life-long learning processes; (c) the fact that if school is meant as a project of human and cultural capability and social cohesion, then it is required to enable people to live and grow up in a complex and multicultural society whose spaces are expanded thanks to digital technologies and whose limits of learning are re-defined; (d) the necessity of being able to manage and face the heterogeneity that, as a consequence of the multicultural society, is rooted in the cohabitation of plural cultures; (e) the close relation between scholastic results and contextual background. Therefore, it is acknowledged the need to develop reflexive capabilities—both internal and external with regard to people and contexts—that are able to provide guidance when unexpected experiences occur and retrace the thread of awareness in order to find meanings and strategies that are able to map again everybody’s cognitive and metacognitive world through the three-fold dimensionality of life-long learning—which is a shared educational system. After an analysis of the competences, this research offers some guidelines for the realization of life-long learning policies.

Il contributo si avvale dei dati di una ricerca svolta con le Associazioni Culturali del comune di Laives (BZ), che analizza l’emergere della competenza strategica e trasversale di “apprendere ad apprendere” attraverso alcune questioni irrinunciabili attinenti la prospettiva multipolare dei luoghi dell’educazione: l’intreccio esistente tra formazione di capitale umano e costruzione di capitale sociale come motore di sviluppo e di benessere – individuale e sociale; il successo formativo come condizione utile per

avviare processi di apprendimento continuo; l'irrinunciabilità – per una scuola intesa come progetto di capacitazione umana, culturale e di coesione sociale – ad abilitare a vivere e crescere in una società complessa, multiculturale, dilatata negli spazi e nei luoghi dalle tecnologie digitali e ridefinita nei confini, nelle potenzialità educative e di apprendimento; saper gestire e affrontare l'eterogeneità che, con l'affermarsi della società multiculturale, il radicarsi della convivenza di culture plurali; la stretta relazione tra risultati scolastici e background contestuale. Ne consegue la necessità di sviluppare capacità riflessive – interne ed esterne alle persone e ai differenti contesti – in grado di guidare nelle esperienze inattese e raggomitolare le consapevolezze per trovare significati e strategie in grado di ri-mappare il mondo cognitivo e metacognitivo di ognuno attraverso la tridimensionalità dell'apprendimento continuo, un sistema formativo partecipato. Dopo l'analisi delle competenze, la ricerca offre alcune indicazioni per le policy dell'apprendimento continuo.

KEYWORDS

Life-long learning, Social and cultural contexts, Educational territory, Competences.

Apprendimento continuo, Contesti sociali e culturali, Territorio formativo, Competenze.

1. Alcune rilevanti e irrinunciabili questioni

È probabile che l'affermazione “tutto non è più come prima” possa risultare in parte retorica, considerando la portata dei cambiamenti globali in atto da tempo. In realtà le policy scolastiche hanno sostenuto e condotto ampie riforme in gran parte delle nazioni – sia interne e sia esterne all'area OCSE – allo scopo di rendere ogni studente sempre più formato con un insieme di competenze per la vita. Il concetto di apprendimento è cresciuto sino a divenire centrale nella pluralità di forme e luoghi nei quali avviene. Simultaneamente si è resa evidente l'interdipendenza che esiste tra il livello individuale dell'apprendere – espressione del diritto di cittadinanza per tutti – e l'organizzazione del contesto nel quale l'apprendere avviene – opportunità fornite intenzionalmente. Si è resa esplicita la relazione attraverso la quale il contesto diviene formativo poiché richiede un agire competente che – nel suo dispiegarsi – conduce allo sviluppo e alla crescita delle persone. Simultaneamente il contesto viene trasformato e crea nuove opportunità di sviluppo.

In tal senso l'emergere della competenza strategica e trasversale di “apprendere ad apprendere” guida l'orizzonte verso il quale direzionare le pratiche e metodologie che caratterizzano i contesti formali, ma è potente opportunità per le persone di rendere feconde – in chiave di apprendimento – tutte le esperienze nei luoghi e tempi della di vita.

Formare competenze – nell'accezione di mobilitare risorse interne ed esterne per affrontare in modo compiuto una famiglia di situazioni che si creano in contesti determinati e connotati – presuppone la capacità di una loro trasferibilità in contesti differenti, i quali divengono quindi opportunità per l'azione – e la formazione – di competenze e di apprendimenti. È in tal senso che appare evidente come tutti i contesti di apprendimento – formale, non formale, informale – siano opportunità di apprendimento e formazione estendendo quel valore formativo – ed educativo – riconosciuto generalmente ai sistemi formali. Appare più che mai illuminata la prospettiva multipolare dei luoghi dell'educazione che racchiude in sé alcune irrinunciabili questioni.

La prima attiene all'ineludibile consapevolezza dell'intreccio esistente tra formazione di capitale umano e costruzione di capitale sociale come motore di sviluppo e di ben-essere – individuale e sociale (Draghi, 2006; Visco, 2011). Lo sviluppo del capitale umano, la coesione sociale e la sostenibilità dello sviluppo sono al centro dei processi di innovazione (Dumont *et al.*, 2011) e il nostro sistema educativo dovrebbe assumersi le responsabilità di nutrire e sviluppare le capacità di ognuno di generare innovazione, risorsa di nuova cittadinanza. Il paradigma dell'apprendimento permanente diviene duplice prospettiva sulla quale modellare un sistema di opportunità e una forma mentis che si apprende nel corso della vita scolastica e che continua – alimentandosi – nei differenti contesti di vita capacitando ognuno all'attività individuale e sociale (Nusbaum, 2011).

La seconda questione pone il problema del successo formativo che, come indicato dalle indagini comparate internazionali (OCSE-PISA, 2003; 2006) è una condizione utile per avviare processi di apprendimento continuo. Operare per creare le condizioni di successo formativo è strettamente correlato alla riduzione della dispersione scolastica – che potremmo assumere per estensione come dispersione formativa – recentemente definito da Comunità Europea e Ministero della Pubblica Istruzione¹ come uno degli obiettivi strategici per le politiche scolastiche e formative².

La terza questione risponde all'irrinunciabilità – per una scuola intesa come progetto di capacitazione umana, culturale e di coesione sociale – ad abilitare a vivere e crescere in una società complessa, multiculturale, dilatata negli spazi e nei luoghi dalle tecnologie digitali – mobili e ubiqua – ridefinita nei confini, nelle potenzialità educative e di apprendimento – nei contesti informali e non-formali esterni alla scuola, dove avvengono sempre di più interazioni sociali digitali multiculturali con i pari, finalizzate allo scambio continuo di informazioni (Ceri-Ocse, 2010).

La quarta questione richiede di saper gestire e affrontare l'eterogeneità che, con l'affermarsi della società multiculturale, il radicarsi della convivenza di culture plurali (Istat, 2011) è – e sarà – la nuova popolazione italiana. La scuola e i contesti nei quali opera è oramai tessuta con i fili e le stoffe delle differenze – di culture, di genere, di differenti specialità – in classi che sono macramè di volti e di accenti. La prospettiva di poter costruire e armonizzare società sempre più pluralisticamente democratiche dipende quindi dalla capacità di fornire equità – nella vita sociale e pubblica – e di educare cittadini aperti al dialogo interculturale e all'accoglienza di altri modi di essere e di pensare.

La quinta questione è la stretta relazione tra risultati scolastici e background contestuale che emerge dalle indagini OCSE-PISA (Siniscalco, 2012) ed esprime un diritto negato agli studenti di godere di un'istruzione di qualità indipendentemente dalla scuola che frequenta, dalla sua appartenenza geografica o dallo status familiare di provenienza, quindi con medesime opportunità di successo formativo (Checchi, Bracchi e Filippin, 2007; Barbieri e Cipollone, 2007). Elevare le soglie di capitale sociale provenienti dai contesti informale e non-formale sostiene le azioni formative e lo sviluppo di competenze (OCSE, 2011).

1 http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/6b448de9-db96-443e-9ac4-022c446afb5/prot199_13.pdf

2 http://noi-italia.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1%5Bid_pagina%5D=26&cHash=f4cbab414eb45626baa382aecbbf7205

Ne consegue che la scuola è oggi sempre più protagonista nel realizzare i processi necessari affinché ad ognuno – nessuno escluso – sia permesso di accedere al diritto sostanziale ad un apprendimento di qualità e all’espansione di talenti e intelligenze, per esercitare un ruolo di primo piano nello sviluppo della democrazia. Esiste oramai però la conferma che, oltre alla scuola – nella sua polarità formale all’apprendimento continuo – sia le opportunità non-formali che quelle informali sono in grado di creare o sostenere competenze.

La necessità è quindi di sviluppare capacità riflessive – interne ed esterne alle persone e ai differenti contesti – in grado di guidare nelle esperienze inattese e raggomitolare le consapevolezze per trovare significati e strategie in grado di ri-mappare il mondo cognitivo e metacognitivo di ognuno. L’intreccio dei mondi di vita – reali e digitali – rende oramai evidente ed ineludibile la fondamentale questione dell’interdipendenza dei contesti come opportunità per migliorare la qualità della vita reale.

2. La tridimensionalità dell’apprendimento continuo, disseminato e profondo nei differenti luoghi di vita

Rispetto al soggetto che apprende i luoghi dell’educazione possono essere contesti a forte appartenenza, emotiva e culturale, nei quali respirare e vivere con sicurezza momenti significativi del proprio apprendimento e della costruzione della propria identità, oramai sempre più “multipla” (Sen, 2007). Occorre quindi considerare il tema pedagogico delle opportunità, intese come l’insieme capacitante delle alternative che una persona ha davanti a sé (le occasioni reali) (Sen, 2000) dove l’alternativa principale al modello centrato sulla crescita è il paradigma dello sviluppo umano (Nussbaum, (2011). Quanto è davvero importante sono le opportunità che ogni persona ha in ambienti chiave che vanno dalla vita, alla libertà politica, alla partecipazione dove questi ambienti chiave (intesi come *lifewide learning*) assumono altresì la prospettiva di *lifelong learning*, in quanto estesi in un continuum esistenziale. Il contesto – nelle sua espressione di molteplici opportunità formative formali e informali – diviene luogo di apprendimento profondo (*deep learning*) grazie ad appartenenze culturali, trasmissione di valori impliciti ed espliciti, generazione di significati e simboli che si estendono ed espandono nel tempo (Banks *et al.*, 2007). Un apprendimento profondo attraverso il quale si assume una particolare visione del mondo.

Il tema emergente diviene quindi lo sviluppo e l’articolazione di un sistema di opportunità continue, disseminate nei luoghi e nei tempi, in grado di creare capacità nella persona come risultato della combinazione di abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico. Il tessuto reticolare costruito dal capitale sociale permette può definire un sistema per lo sviluppo delle capacità e delle opportunità, nella prospettiva delineata da Nussbaum (2012) di integrazione delle capacità interne e delle capacità combinate. In modo ulteriore il capitale sociale, così inteso, diviene contesto informale (*lifewide*) generativo per l’accesso alle opportunità cognitive e di sviluppo delle capacitazioni che si affianca – come opportunità formativa – al sistema formale. Le scuole – ma anche le università – dovrebbero ri-progettarsi sia sulla base dei principi delle scienze dell’apprendimento sia sulle indicazioni del sistema capacitante. Dovrebbero operare in stretto contatto con contesti di apprendimento extra-scolastici – biblioteche, musei, attività doposcuola, scuole virtuali on-line, volonta-

riato, associazioni culturali – per sviluppare un nuovo modello di apprendimento e di partecipazione per il futuro (Sawyer, 2011).

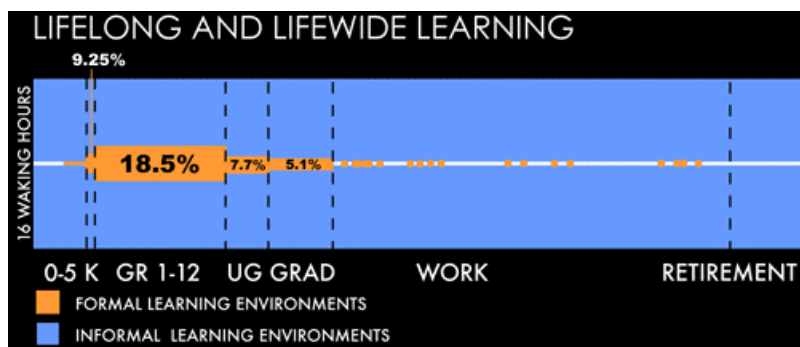


Fig. 1 – Le Percentuali di apprendimento formale e informale lungo il corso della vita e nei differenti luoghi considerando otto ore di vita attiva giornaliera (Life Center, Seattle, 2007).

3. Un sistema formativo partecipato. I contesti sociali e culturali come opportunità di apprendimento continuo per il futuro delle giovani generazioni: apprendimento e coesione sociale

L'apprendimento non avviene più solo a scuola quindi. L'istruzione, sia formale che non formale, in una prospettiva di apprendimento permanente, è fondamentale per lo sviluppo della cittadinanza attiva, la qualità della partecipazione in una società democratica e la promozione di cultura democratica. Famiglia, scuola, associazionismo divengono luoghi nei quali l'apprendimento è continuo, sia nelle dimensioni esplicite che implicite. L'apprendimento avviene, attraverso questi differenze luoghi, lungo tutto l'arco della vita.

Organizzare in modo intenzionale questi luoghi "per" l'apprendimento, significa formare adulti in grado di educare ragazzi e ragazze alla riflessività e all'autonomia nei processi di apprendimento.

Il territorio del comune di Laives (Bz) – assunto come un luogo esteso e interdipendente di "luoghi" dell'apprendimento è divenuto soggetto di un progetto di ricerca triennale che ha inteso realizzare un sistema formativo integrato di rete per lo sviluppo delle competenze di partecipazione e di cittadinanza attiva nella prospettiva di Lifelong e Lifewide learning.

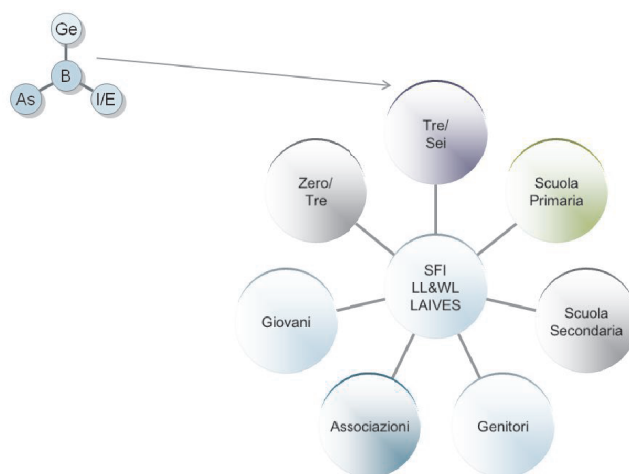


Fig. 2 - Lo schema degli attori e dei luoghi coinvolti: insegnanti / educatori / dirigenti, volontari, associazioni culturali, sportive, sociali e ricreative, operatori dei centri giovani, genitori, studenti³

L'insieme delle attività svolte permette di presentare una visione complessiva delle azioni poste in essere per costruire il Sistema Formativo Integrato nella prospettiva di lifewide e lifelong learning (Tab. 1).

Apprendimento	Luoghi
Lifewide	Scuola, Associazioni sportive, culturali, ricreative, sociali, di tempo libero, Centri giovani
Lifelong	Nido, Scuola Infanzia, Scuola Primaria, Scuola Secondaria I grado.

Attività realizzate per la formazione di adulti a sostegno del sistema formativo territoriale	Destinatari
Formazione per sviluppo competenze scientifiche	Insegnanti Scuola Infanzia e Scuola Primaria
Formazione per sviluppo competenze linguistiche (L2 inglese)	Insegnanti Scuola Infanzia e Scuola Primaria, Operatori Centri Giovani
Formazione per sviluppo competenze di ascolto e musicali	Insegnanti Scuola Infanzia e Scuola Primaria
Formazione (congiunta) per organizzare contesti attivi e partecipativi	Insegnanti scuola infanzia, primaria, genitori e operatori delle associazioni
Costruzione patto formativo e definizione criteri di qualità	Insegnanti scuola infanzia, primaria, secondaria I grado, dirigenti, genitori, operatori delle associazioni, centri giovani
Formazione per costruzione Patto Formativo in Continuità e	
Costruzione sistema partecipativo e definizione criteri di qualità	Rappresentanti insegnanti, genitori, associazioni e centri giovani; referenti Ente Pubblico (comune); dirigenti scolastici.

- 3 Alcune azioni attuate per raggiungere gli obiettivi previsti e gli outcome della ricerca, si sono articolate attraverso differenti contesti e destinatari in modo da:
 - considerare lo stato di avanzamento pregresso dei contesti coinvolti;
 - intervenire in modo specifico in ogni contesto;
 - armonizzare le differenti prospettive verso il Sistema Formativo Integrato;
 - realizzare strumenti condivisi e partecipati.

a) Il patto formativo scuola-famiglie-associazioni-centri giovani

Il “Patto formativo” ha rappresentato la volontà di un territorio di esprimere la propria dimensione educativa definendo – e sottoscrivendo pubblicamente – alcuni reciproci impegni. Si pone come obiettivo di costituire e far vivere bambini e studenti in contesti di apprendimento, di svago e di crescita che, pur nelle differenti espressioni, formano un insieme coerente ed unitario di opportunità formative. Un contesto che, nelle differenti espressioni, sia capace di proporsi come “formativo” nelle espressioni di cittadinanza attiva, riflessività, solidarietà e coesione, attraverso l’azione responsabile e continua degli adulti. Il “Patto” ha assunto un duplice significato: è un documento formale, un prodotto co-costruito dalle agenzie educative che operano con e nella Scuola (famiglie, associazioni, centri giovani) le quali si impegnano quindi a perseguire nei propri contesti gli obiettivi in esso definiti. È altresì un processo di lavoro, di partecipazione attiva, di costruzione comune dei significati, che diviene espressione del dialogo tra adulti impegnati nell’educazione e nella formazione delle giovani generazioni.

Il percorso ha quindi definito alcune linee guida che permettono ad ogni bambino e bambina, ragazza e ragazzo, di essere considerate persone con uguali opportunità e di poter contare su di un sistema capace di rispondere – attraverso le proprie parti – in modo unitario alle istanze educative. Da questa prospettiva il Patto Formativo diviene uno strumento di comunicazione sia interno ad ogni realtà educativa, sia esterno, in una dimensione di guida/confronto/auto-valutazione continua. L’adesione al Patto ha permesso di:

- Estendere la partecipazione ad alcune attività svolte nelle classi alle associazioni e rendere “estese” a alcune attività delle associazioni;
- Creare sistematici e programmati incontri tra adulti permettendo di cementare i rapporti di conoscenza e relazionali;
- Rendere partecipate le udienze degli insegnanti con i genitori agli operatori extrascolastici;
- Definire momenti di incontro tra insegnanti – genitori – educatori – volontari per un confronto tra punti di vista differenti rispetto ai risultati formativi dei bambini e delle bambine;
- Progettare attività comuni tra scuola, famiglia ed associazioni culturali reciprocamente riconosciute.

b) Azioni integrate per il miglioramento della qualità del sistema formativo territoriale e delle competenze distintive

Assumendo la prospettiva delle competenze chiave per l’apprendimento permanente (UE, 2006) e delle Indicazioni Provinciali per il curricolo (2009) si sono definite delle aree di competenza distintive per il territorio: ascolto e linguaggio, pensiero scientifico, lettura, lingue plurilinguismo, partecipazione attiva.

La qualità della formazione e dell’aggiornamento continuo degli adulti è divenuta quindi cifra strategica per la formazione delle giovani generazioni. Il Sistema Formativo Integrato è considerato un contesto socioculturale, nel quale la scuola interagisce con tutte le altre istituzioni. La qualità formativa espressa nell’ambito del sistema formativo integrato, permette di valorizzare il territorio come una rete di opportunità attraverso le quali correlare efficacemente la diversificazione delle offerte. Questo aspetto eleva complessivamente la qualità del sistema e permette ad ogni cittadino di poter contare su una molteplicità di per-

corsi personali operando affinché ognuno pervenga al successo formativo evitando la dispersione scolastica e formativa. Significa anche che gli attori educativi devono costantemente migliorare l'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento attraverso l'innovazione delle metodologie didattiche coerenti con le evidenze di ricerca.

In tal senso le direttrici sulle quali si sono costruite le proposte distintive la formazione di qualità sono state l'innovazione, l'integrazione dell'offerta formativa e la continuità didattica.

Le proposte formative per gli insegnanti si sono concentrate nell'offerta di metodologie che permettessero la pratica di competenze partecipative e democratiche. In modo particolare si sono avviate esperienze didattiche di cooperative learning poiché il metodo pone alcune interessanti questioni circa i motivi intrinseci alla sua applicazione ai contesti di rete territoriali, nella prospettiva di sviluppo della partecipazione e della democrazia (Johnson e Johnson, 2010).

Il tema della partecipazione e della progettazione di interventi comuni è stato il focus delle proposte formative per genitori e referenti delle associazioni. La possibilità di progettare interventi partecipati e integrati nel Sistema Formativo ha permesso di fornire elementi necessari per sviluppare atteggiamenti di autonomia nell'organizzazione di proposte formative extra-scuola e del sistema non-formale.

La formazione dei Centri Giovani è stata indirizzata a formare consapevolezza del potenziale formativo presente nelle attività proposte e ricostruire un'identità dei Centri rispetto al territorio offrendo opportunità per divenire parte della rete del Sistema Formativo.

In una prospettiva di continuità e di sistema integrato e di formazione delle competenze di partecipazione attiva e di cittadinanza, l'offerta formativa del contesto formale (le scuole) si è articolata ri-disegnando la collaborazione tra tutte le scuole presenti nel territorio e la definizione dei rispettivi Piani dell'Offerta Formativa. Gli istituti hanno operato con azioni collaborative nell'ambito della "formazione del personale", di un "agito condiviso" rispetto a modalità di erogazione del servizio formativo, della "sperimentazione e della innovazione metodologica e didattica", definendo un "Progetto Ponte per la qualità della continuità formativa" con la predisposizione di protocolli di lavoro per la continuità, autobiografie in progress tra ordini e gradi di scuola, protocolli di lavoro per la presentazione e la accoglienza degli allievi tra ordini e gradi di scuola, scambi di metodologie didattiche per il miglioramento professionale.

c) *Le associazioni come contesti di lifewide learning per lo sviluppo di competenze distintive*

Le associazioni culturali sono luoghi nel quale si esprime il valore aggiunto del lifewide learning. L'azione delle organizzazioni culturali a favore dei cittadini offre continue occasioni di partecipare attivamente alla costruzione del tessuto e dell'identità territoriale così come alla possibilità di estendere gli spazi per lo sviluppo della padronanza di competenze. Circa il primo versante le associazioni rappresentano un sistema di opportunità per costruire reti che costituiscono il capitale sociale. Nella prospettiva di Donati (2000), assume significato il valore nuovo del concetto di capitale sociale basato sulla dimensione relazionale, ovvero quello che mostra l'esistenza di relazioni sociali sui generis la cui funzione primaria non è quella di essere strumento per ottenere qualcosa, ma di favorire la relazionalità sociale stessa, cioè la scambietà che produce un bene condiviso, da

cui derivano particolari risorse come effetti secondari. Il capitale sociale, pertanto, è la relazione sociale stessa, se e in quanto è vista e agita come risorsa per l'individuo e/o per la società.

In generale quasi tutte le attività delle associazioni hanno un carattere di tipo formativo (non formale), in quanto la loro azione rappresenta un percorso complessivo di apprendimento che si articola in momenti sia di tipo formativo che educativo. Spesso, poi, nell'associazionismo si incontrano anche varie situazioni di aggregazione a valenza formativa che nascono da una domanda dei bisogni di socialità e cultura.

Essere membro attivo di un'associazione permette quindi di arricchire il proprio bagaglio socio culturale. Il valore dato da questo arricchimento non è stato immediatamente percepito, e forse non si è ancora veramente coscienti del reale potenziale formativo di questo modello. Questo significativo ruolo svolto dall'educazione non formale ed informale grazie alla vitalità dell'associazionismo, è stato raramente considerato dalle istituzioni e dalla cultura ufficiale.

L'azione di ricerca è stata quindi di rendere esplicito quanto realizzato dalle associazioni in termini di sviluppo di competenze e compararlo con: a) la prospettiva della Comunità Europea attraverso le competenze chiave; b) la prospettiva delle Indicazioni Provinciali per il curricolo.

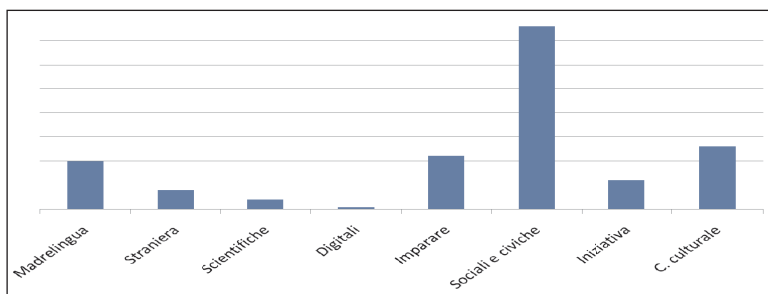
In tal modo è stato possibile restituire valore formativo all'extrascuola e alle associazioni, definendo come e quanto possono davvero sostenere l'azione della Scuola.

La realtà associativa di Laives risulta piuttosto articolata, sia per il consistente numero della attività proposte, sia per la varietà di tematiche da esse abbracciate. Attraverso un lavoro di raccolta dati estrapolati dalle relazioni consuntive raccolte nell'archivio del Comune, si è riusciti a mappare 6200 attività promosse da 106 associazioni tra il 2002 ed il 2008 (Tab. 2).

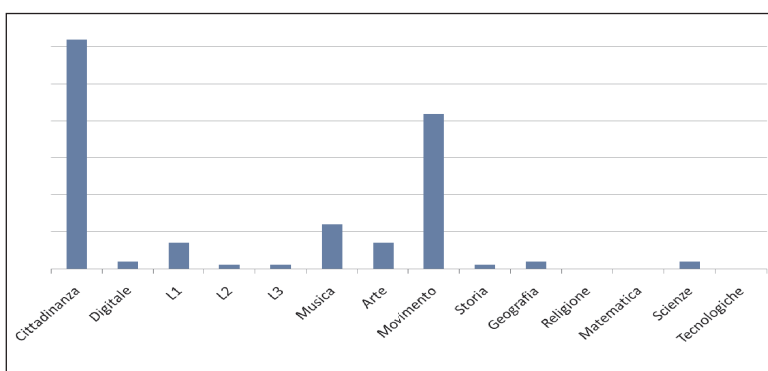
Distribuzione associazioni	Tot.	%	Settore	Attività dichiarate		
				Tot.	N° ita	N° ted
Cultura	27	25	Cultura	1690	1025	665
Giovani	9	8	Giovani	523	218	305
Ambiente	6	6	Ambiente	657	501	156
Sociale	23	22	Sociale	957	704	253
Tempo Libero	3	3	Tempo Libero	227	227	-
Sport	38	36	Sport	1849	1531	318
	106	100		5921	4518	1763

Tab. 1 – La mappatura delle Associazioni

Dal tessuto delle attività svolte dalle associazioni si è operata la comparazione sulla base degli indicatori derivanti dalla definizione delle categorie di competenza del sistema formale (scuola). In tal modo è stato possibile definire il contributo che il sistema non-formale può offrire al sistema formale. Attraverso la corrispondenza tipologica e l'analisi testuale delle attività svolte dalle associazioni, si sono evidenziate le tipologie di competenze corrispondenti al sistema formale, restituendo quindi la formatività espressa dai luoghi di lifewide learning. La comparazione con gli indicatori sia dei traguardi di competenza delle Indicazioni che dei descrittori per l'apprendimento permanente mostrano come siano le competenze di cittadinanza maggiormente esercitate nel sistema di lifewide learning.



Graf. 1 – Competenze derivanti dalle attività delle associazioni di Laives. Comparazione rispetto alle competenze chiave per l'apprendimento permanente della Comunità Europea (2006)



Graf. 2 – Competenze derivanti dalle attività delle associazioni di Laives. Comparazione rispetto delle Indicazioni Provinciali (2009).

4. Indicazioni per le policy dell'apprendimento continuo

Dalle azioni svolte e dai prodotti realizzati è possibile trarre alcune indicazioni utili alla generalizzazione dei risultati, le prospettive di replicabilità, lo sviluppo.

- Il potenziale formativo dell'extrascuola nei territori è da valorizzare con policy adeguate, poiché estende le aree di opportunità per l'apprendimento continuo. Come dimostrato dalla ricerca sulle associazioni i sistemi non-formali e informali sono contesti di apprendimento che, se riconosciuti e connessi ad un sistema di competenze, divengono opportunità per la personalizzazione dei percorsi di apprendimento e luoghi capaci di costruire il successo formativo di ogni cittadino.
- Sostenere i Patti Formativi tra i sistemi educativi formali, non-formali e informali permette di creare un contesto formativo integrato e un tessuto educativo inclusivo generativo di capitale sociale.

Le indicazioni che emergono dai processi di costruzione dei Patti Formativi, dimostrano che ogni attore coinvolto nei processi educativi è reciprocamente riconosciuto dagli altri attori. Secondariamente questo aspetto permette agli adulti di percepirsi sostenuti nell'agire educativo. In modo particolare gli insegnanti operano all'interno di una rete che forma cittadini attivi. La scuola più facilmente può essere contesto nel quale le famiglie trovano continuità e opportunità partecipative.

- c) Sostenere modelli integrati e continui di formazione tra gli adulti dei sistemi formali, non-formali e informali, genera una cultura del miglioramento e dell'integrazione tra sistemi.

La formazione continua e, in alcuni casi, comune tra gli attori educativi, permette di elevare la qualità dei contesti nei quali gli adulti operano. Lo scambio e l'acquisizione di informazioni relative ad un certo tipo problematiche educative e sociali permette di osservare i fenomeni da più punti fornendo una prospettiva integrata di interventi educativi e formativi per il successo formativo.

- d) Definire sistemi territoriali di competenze e di valutazione delle competenze permette la valorizzazione delle attività delle associazioni e dei Centri Giovani esterni alla scuola.

Le competenze definite dalle Indicazioni e dalla Comunità Europea possono divenire un riferimento per ogni operatore formale e non-formale. La scuola come sistema formale può quindi riconoscere le azioni formative ed educative svolte da altri attori, con pari dignità, estendendo le opportunità di cittadinanza. Questo modifica l'attuale sistema nel quale solo la scuola è legittimata a valutare e formare le competenze. La definizione di strumenti di valutazione delle competenze riconosciuti dai differenti attori del sistema integrato permette la riconoscibilità e la certificazione delle azioni formative ed educative.

- e) La vita del Sistema Formativo Integrato ha bisogno di un sistema di governance e di definizione di indicatori di qualità. Per integrare continuamente le reciproche azioni educative e formative, il Sistema Formativo Integrato ha bisogno di una governance, costituita da un tavolo di lavoro permanente a livello territoriale in grado di definire priorità e azioni utili ad elevare la prospettiva culturale e formativa del territorio. Il tavolo permette una continua analisi dei bisogni emergenti e una integrazione delle proposte formative nei differenti luoghi e basate sulle competenze.

Il tema dell'agentività diviene particolarmente pertinente e rilevante. L'integrazione dei sistemi di *lifewide learning* e di *lifelong learning* rende possibile acquisizioni di agency di una persona e aumenta le opportunità di realizzare obiettivi e valori che essa ha motivo di perseguire. Evidenziare l'aspetto di agentività pone la questione della libertà e della possibilità dell'azione da una parte; della trasformatività e dell'apprendimento del e nel contesto (Mezirow, 2003), possibile grazie all'azione del dialogo che riconosce entrambi gli attori (persona-contesto), dall'altra. Diviene indispensabile render conto allora al processo comunicativo, come attore principale dell'interazione soggetto-ambiente (Habermas, 1992, p. 112). Quell'agire comunicativo nell'intersoggettività che permette di assicurare apprendimento e trasformazione. La stretta relazione che si evidenzia è occasione per Nussbaum (2012, p. 28) di distinguere tra capacità interne — acquisite o sviluppate attraverso l'interazione con l'ambiente sociale — e capacità combinate — la totalità delle opportunità di scelta e di azione che una persona ha nella sua specifica situazione politica, sociale, economica. La distinzione permette di evidenziare i tratti e i compiti di una società giusta. Per esempio, una società potrebbe operare per produrre capacità interne ma limitare le opportunità di funzionare alle persone con le loro capacità. Le persone potrebbero avere sviluppato le loro capacità interne ma non possono agirle in termini di capacità combinate. Sviluppare contesti di *lifewide* e *lifelong learning* può significare che le policy riconoscano l'azione formativa estesa dei contesti informali e non-formali.

Riferimenti

- Banks J.A., B. J. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments*. Seattle: LIFE Center.
- Barbieri, Cipollone P. (2007). I poveri in istruzione. In (a cura di) Brandolini A., Saraceno C. *Povert  e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia*. Bologna: il Mulino, 329-349.
- Ceri-Ocse. (2010). *Inspired by technology, driven by pedagogy*. Parigi: OCSE.
- Checchi, D. B. (2007). *Checchi, D., Bratti, M., Filippin, A. Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE-Pisa 2003*. Bologna: il Mulino.
- Draghi, M. (2006). *Istruzione e crescita economica*. Roma: in <http://www.bancaditalia.it/interventi/integov/2006/091106/Draghi_09_11_06.pdf>.
- Dumont H. (2011). *The nature of learning: using research to inspire practice*. Parigi: OECD.
- Istat. (2011). *Censimento della popolazione italiana*. Roma: in <http://censimentopopolazione.istat.it/_res/doc/pdf/censimento_in_pillole.pdf>.
- Nussbaum M. (2011). *Creare capacit . Oltre la cultura del PIL*. Bologna: il Mulino.
- OCSE. (2011). *Educationa la glance*. Parigi: OCSE.
- OCSE-PISA. (2003). *Report* . Parigi: OCSE.
- OCSE-PISA. (2006). *Report*. Parigi: OCSE.
- Sawyer, K. (2011). *Ottimizzare l'apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Sen A. (2007). *Idnetit  e violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo   libert *. Milano: Mondadori.
- Visco, I. (2011). *Scuola e conoscenze per lo sviluppo*. Roma: in <http://www.bancaditalia.it/interventi/intaltri_mdir/Visco-19052011.pdf>.