

---

---

**INVESTIGACIONES**

---

---

**ORIENTAR A LAS PERSONAS ADULTAS EN UNA SOCIEDAD COMPLEJA****GUIDING ADULTS IN A COMPLEX SOCIETY**Isabella **Loiodice**<sup>1</sup>

Universidad de Foggia (Italia)

**RESUMEN**

El artículo profundiza en los temas de la edad adulta y en los cambios que ha sufrido esa etapa de la vida como consecuencia de los acontecimientos en la sociedad actual compleja, de la transición continua y del aprendizaje permanente. Frente a dichas transformaciones es preciso garantizar formación y orientación para los adultos, para facilitarles los instrumentos cognitivos y emocionales que les ayuden a hacer frente a los desafíos de la incertidumbre y al cambio continuo. Para gestionar dichos procesos hace falta planificar intervenciones deliberadamente orientadoras por parte de los profesionales de la formación y orientación para personas adultas. En concreto, el artículo estudia aspectos de las competencias metodológicas y didácticas de los profesionales y, específicamente, las metodologías que hacen uso de la narración como método de investigación psicosocial. Una de las prácticas de orientación que más utiliza la autobiografía es el *Balance de competencias*. Por eso este trabajo describe sus principales características y hace referencia a la experiencia del Laboratorio de Balance de Competencias en la Universidad de Foggia (Italia).

---

<sup>1</sup> *Correspondencia:* Isabella Loiodice. Universidad de Foggia (Italia), Facultad: Enseñanza de las Ciencias. Departamento de Ciencias Humanas (DISCUM). Correo-e: [i.loiodice@mail.unifg.it](mailto:i.loiodice@mail.unifg.it)

**Palabras clave:** Balance de competencias, orientación a lo largo de la vida, personas adultas, competencias del orientador/a, estrategias narrativas

## ABSTRACT

The article intends to explore the themes connected with adult age and the transformations that this life stage has seen, due to changes occurred in contemporary society characterized by continuous transition and permanent learning. Because of these transformations, adult training and guidance becomes an urgent need as a means to asproviding with the necessary cognitive and emotional tools that may help adults to face the challenge of uncertainty and continuous change. In order to manage these processes, it is necessary for training and guidance “professionals” to arrange specific interventions for adults. In particular, the present article goes into the aspects linked to methodological-didactic competences these “professionals” must have and, specifically, those methodologies that use narration as a tool for psychosocial investigation. One of the orientation practices which use the autobiographical method is the *balance of competences*. In the article, the main characteristics of balance of competences are described and reference is made to the experience of the Laboratory of Competences at the University of Foggia (Italy).

**Key words:** Skill assessment, counseling lifespan, adulthood, counselor's skills, narrative strategies

## Introducción

### *Ser adultos, hoy, en la sociedad compleja*

Las categorías que constituyen hoy la sociedad contemporánea se caracterizan por procesos de transformación continuos que hacen muy fluida la acción de cada individuo, de los grupos y de las comunidades, abriéndose a perspectivas inéditas de desarrollo en una doble dirección: la del *riesgo* y la de la *emancipación*. Es preciso, pues, recordar las opiniones más recientes por parte de estudiosos que interpretan la vida contemporánea según categorías tales como sociedad líquida, incertidumbre y complejidad (Bauman 2006, Beck 2002, Morin, Ciurana y Mota, 2004) y relacionando la gestión constructiva de dichas categorías con la capacidad de saber orientar hacia la *libertad* y la *democracia* el futuro de las mujeres y de los hombres que viven en este mundo (Sen 2007).

Hablamos de categorías que están cambiando muy rápidamente la manera de pensar y de vivir de las personas que en su vida cotidiana han de elegir horizontes existenciales y experienciales, que devienen, al mismo tiempo, *dilatados* o *estrechos*, según las capacidades de cada persona de reformular consciente y responsablemente sus elecciones. Las posibilidades reales de *inclusión social* de los individuos destinados a vivir encerrados en los recintos de nuevas y más obstinadas formas de marginalización, se basan en la capacidad de esas mismas personas de poder tomar una decisión y de ponerla en práctica con total autonomía y libertad en función de la mejora de la calidad de su vida en diferentes ámbitos (personal, familiar, profesional, social), teniendo bien en cuenta que la libertad es premisa, causa y consecuencia del crecimiento democrático de las comunidades. Los implicados en los procesos de transformación radical de la

sociedad de hoy son, principalmente, las personas *adultas*: las mujeres y los hombres que en estos años se han visto desposeídos de aquellos instrumentos cognitivos y emocionales necesarios para hacer frente a los cambios, y están padeciendo las consecuencias negativas, la más grave, la total dependencia no sólo económica y social sino también psicológica y cultural.

¿Cuáles son y qué instrumentos tendrían que utilizar las personas adultas actualmente para reaccionar contra los desafíos de la sociedad compleja y de la transición permanente? Quien vive hoy la condición de ser adulto está acostumbrado a chocar contra categorías existenciales que no se conocían antes en esa etapa de la vida: la transición, el cambio, la incertidumbre y la inestabilidad han estado alterando los sistemas de vida, los saberes y los valores que antes se caracterizaban por ser ciertos y seguros. Sucesivos estudios, en particular los de los últimos diez años (Demetrio 2005; Le Boterf, 2005; Rodríguez, 2007), muestran la multiformidad y multiplicidad –y en cierto modo la esencia contradictoria– del adulto, desde la consciencia de que la categoría del cambio pasa también por esa etapa y la modifica en su interior, haciéndola, por un lado, más problemática, pero por otro más dinámica, activa y proyectual. Ya que le obliga a enfrentarse a las transiciones (las visibles y las silenciosas e invisibles), a preverlas, a elaborarlas y a reprogramarlas.

Por ello, la edad adulta se está reconfigurando como *discontinua* y *reversible*; la necesidad de realizar y mantener una relación estrecha y permanente con el conocimiento y el aprendizaje parece, en esa etapa, indispensable. Esto se traduce en considerar a la persona como ente activo a nivel “cognitivo” y “emocional” en cada edad de su vida, capaz de utilizar con éxito tanto su propia disponibilidad (biológica y cultural) para poder seguir aprendiendo, como la capacidad del contexto, debidamente organizado, de multiplicar dicha disponibilidad.

El aprendizaje permanente suena como el desafío que más compromete a la formación y a la organización de sus procesos, que han sido completamente reformulados tanto a nivel teórico como práctico. Puesto que la misma naturaleza de la formación ha sido nuevamente descrita como aquel mecanismo regulativo y complejo, de *naturaleza procesual*, que implica tanto a personas (con sus connotaciones sociales, culturales y territoriales) como a instituciones responsables de garantizar la formación de esas personas, con *formas* y *modalidades* de actuación y de evaluación de los *resultados* de ese mismo proceso (Loiodice, 2004a).

Gracias a su naturaleza procesual y omnipresente, la formación se despliega *sincrónicamente* (incluyendo la multiplicidad de los lugares de la formación formal, informal y no formal según una perspectiva *lifewide*), *diacrónicamente* (abarcando todas las etapas de la vida según una perspectiva *lifelong*) y también eleva la naturaleza multidimensional (cognitiva, emocional y afectiva, social y relacional, ética y axiológica) de los sujetos que aprenden. Y por eso, la *formación a lo largo de la vida* revela un objetivo político y de responsabilidad civil porque trata de localizar y disponer las condiciones idóneas para hacer posibles el derecho y el deber de aprender en el marco del *lifelong learning* (Loiodice 2009).

### *La necesidad de la formación y de la orientación en la edad adulta*

La formación desempeña un papel fundamental y nuevo respecto a la edad adulta, reprogramando su función propia, que no es solamente de complemento, mejora y compensación respecto a la edad precedente, sino también de “remezcla”, de nueva definición, orientación, proyección profesional, familiar y personal respecto a los procesos de transformación continua a lo largo de la vida. La consciencia de la necesidad de formación y la capacidad de expresar la necesidad de formación en ese sentido, pueden representar el comienzo de un proceso de *transformación personal* que no interese solamente a la dimensión profesional sino a todas las dimensiones (personales y sociales, públicas y privadas) de la vida. Una formación adecuada

representa una experiencia transformadora cuya peculiaridad es la de originar otra necesidad de formación por cuanto estimula nuevas preguntas sobre uno mismo. Ese proceso puede, por lo tanto, facilitar una nueva orientación existencial y no solamente profesional y ocupacional.

Igualmente, los escenarios del mundo contemporáneo han revisado la misma idea de orientación, que ya no se confina únicamente a la etapa precedente al ingreso a la edad adulta, sino que se considera como una “medida de acompañamiento” (*lifelong guidance*) a lo largo de la vida, un “servicio permanente, accesible para todos, sin diferencia alguna entre orientación escolar, profesional y personal” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000).

La orientación en la edad adulta no es un simple soporte a la elección (antes estaba bien localizada y no podía ser cambiada) sino una verdadera actividad de *empowerment*, término que describe el proceso “a través del cual” los resultados se pueden lograr si a las personas se les ofrecen los instrumentos para tener éxito, para ejercer su capacidad de acción en una situación y, al final, modificarla por interés. Es decir, si un sujeto está “empowered”, aumenta sus posibilidades de incrementar la capacidad de acción positiva en su contexto y de elegir mejor. Es una estrategia que, valorando los recursos que un sujeto ya posee, los amplía aumentando en mucho la capacidad personal de autodeterminación, de amplificación de las habilidades innovadoras y creativas “al servicio” de proyectos de cambio personal y colectivo (Loiodice, 2004b).

Una interpretación dinámica de la orientación produce un gran potencial autoformativo (Grimaldi y Quaglino, 2004) porque le anima a buscar en sí mismo la fuerza, la capacidad y las habilidades (heurísticas, proyectuales y decisorias) para poder reaccionar contra las múltiples y diferentes elecciones que la vida de hoy nos presenta delante casi cotidianamente.

Al tratar de *capability* (*cualificación*), el estudioso economista Amartya Sen (2007) nos reenvía a la posibilidad del adulto de obrar dentro de un contexto, y de capitalizar de la mejor manera posible sus recursos y capacidades en función del cambio de ese mismo contexto. Un profesional *cualificado* podría, entonces, ser aquel sujeto condicionado a “conseguir”, a lograr sus objetivos, a poner en juego sus potencialidades (de aprendizaje, emocionales y experienciales). Forman parte de las “cualificaciones” todos los recursos y las competencias relacionales, comunicativas y organizativas y, ante todo, la capacidad de ponerlas en práctica y contextualizarlas en forma inédita, crítica y creativa. Hablamos de una competencia de segundo nivel (*metacompetencia*) que resulta de la capacidad de saber aunar, afirma LeBoterf (1997), de manera adecuada y siempre original, los recursos de que dispone y que ponen en juego no solamente los saberes y el saber hacer, sino también la posibilidad y la voluntad (el “poder” y el “querer” saber y el saber hacer); en ese sentido, la idea de metacompetencia reenvía a la capacidad más general de proyectar y actuar, al compás del análisis de los problemas, de la toma de decisiones, de la elaboración de hipótesis, de la capacidad de probar, convalidar o perfeccionar, del compartir con otros individuos en situaciones que se hacen más complejas y variables.

### *Los profesionales de la formación y de la orientación para las personas adultas*

Ya que no es nada fácil poder administrar las acciones formativas. La posibilidad de realizar intervenciones intencionadamente orientadoras en la edad adulta depende del hecho de que, si por un lado es verdad que la necesidad de formación es esencialmente autónoma, por otro la misma necesidad tiene que ser “dirigida” por intervenciones educativas y especializadas por parte de «profesionales» de la formación y de la orientación para las personas adultas.

Entre las competencias que un formador de adultos tendría que poseer, está el saber usar con propiedad las *metodologías cualitativas*. Entre ellas destaca el enfoque narrativo, que reenvía a Bruner (1996) y al peso que se le atribuye a la narración como forma privilegiada a través de la

cual el pensamiento confiere significado a las cosas y dispone de la experiencia vital expresándola y representándola como un relato. Enfoque muy utilizado por los *formadores* de la edad adulta para aprovechar la necesidad de formación, orientándola y traduciéndola a prácticas concretas.

En forma de relato, también Malcolm Knowles elabora un manual de educación de adultos (Knowles 1989), utilizando la misma metodología que preconiza. Es una metodología cualitativa que permite recuperar, con finalidad educativa, el paquete entero de experiencias (formativas, profesionales, personales) que hacen de la persona adulta “lo que es”, y que representan la identidad múltiple a través de la cual el sujeto está listo para futuras experiencias. Una metodología, la autobiográfica, que permite al adulto contar su propio ser y al mismo tiempo *reflexionar* sobre sí mismo, dando nuevo sentido a su historia de vida.

Cualquier pensamiento o emoción para ser tenido en cuenta, expresado, demostrado y participado, necesita ser formalizado y, por lo tanto, “verbalizado” sobre todo porque puede ser usado de nuevo en clave formativa; en ese sentido, se puede devolver el papel activo y participativo al sujeto adulto en formación, al otorgarle la voz a su historia. La experiencia del contar no es solamente un acto relacional y comunicativo sino una buena ocasión para “poner en orden”, espacial, temporal, cognitiva y emocionalmente, las experiencias de la propia vida, muchas veces confundidas y divididas entre la amalgama de sensaciones, emociones y pensamientos. Además es la ocasión para tomar consciencia de la intencionalidad y admitir la propia responsabilidad respecto a los proyectos futuros. De esa manera el enfoque narrativo suma, a la dimensión formativa, también la *orientativa*, ayudando al sujeto en formación a tomar consciencia del cambio y de su capacidad de “intervenir” en él. Lo que falta es muchas veces la posibilidad de comprobar que, al final, el cambio es parte de nuestra vida y nos obliga a tomar decisiones y a emprender nuevos caminos en esa vida. Lo que puede favorecer la toma de consciencia del cambio como indicio constante de la vida de los hombres y de las mujeres es su explicitación a través del *relato autobiográfico*. Éste es la capacidad de saber contar(se), a sí mismo y a los demás, la propia historia, poniendo en práctica aquel proceso de *localización cognitiva* (Demetrio, 1995), es decir, la capacidad de colocarse fuera de uno mismo y de apoderarse nuevamente de la identidad múltiple que forma el propio ser y que a través de la narración autobiográfica puede sintetizarse de forma coherente e integrada.

Se aprende de la experiencia cuando el adulto está “sumergido” en ella; pero también se aprende cuando se actúa “reflexivamente” desde ella, o sea, cuando, a través de la narración autobiográfica, se puede releerla para comprenderla, explicarla, vencerla y de tal manera “incluir la nuevamente” en el propio recorrido de vida convirtiéndola en el *cuidado de sí mismo* (Demetrio, 1996); es decir, en la capacidad de “renovarse” dando sentido a la propia historia pasada y localizando la dirección hacia la vida futura. Se hace indispensable contar con la biografía cognitiva de los sujetos a través de un trabajo que trate, ante todo, de impulsar procesos de autoreflexión sobre el funcionamiento de la mente respecto a tareas específicas y a problemas específicos por resolver.

### *El balance de competencias*

Una práctica (de orientación y formación) que hace un buen uso del enfoque narrativo y de las metodologías autobiográficas, y que en Italia va encontrando más y más seguidores, es el *balance de competencias* para la formación de los adultos (Rodríguez, 2007). La práctica del balance de competencias tiene el papel, en la pluralidad de realizaciones que a lo largo del tiempo ha tenido a nivel internacional y luego a nivel nacional, de “memoria consciente, activa y dinámica” de las competencias adquiridas para hacerlas funcionales a la hora de construir un nuevo proyecto formativo y profesional.

El balance de competencias aparece como estrategia idónea para empezar un recorrido de reflexión sobre sí mismo, desde la localización al reconocimiento de lo que ya había sido adquirido (en términos de conocimientos, competencias y experiencias reales, manifestadas y actuadas a nivel local en determinados contextos organizativos), para operativizarlo al máximo respecto a la programación del propio futuro, para aprender a convertirse en “constructores” y “nuevos constructores” de la propia historia personal, profesional y formativa. Más concretamente, el balance de competencias es un método de orientación formativo localizado para adultos que permite:

- Partir de la historia personal, profesional y formativa del sujeto para construirla, recuperarla y releerla a la luz del presente con el fin de invertirla nuevamente en el futuro.
- Disfrutar del enfoque muy localizado del procedimiento del balance de competencias para enfatizar la actividad de autoanálisis, de autoevaluación y de toma de conciencia de las capacidades del sujeto, para que vea claro que va a “ser capaz de conseguirlo”, para acrecentar el sentido de su propia autoeficacia y para promover su *empowerment* (Dato, 2009).
- Dar un sentido (y una dirección significativa) a la vida desde la propia historia, para programar un proyecto vital (caso de adultos jóvenes) o dibujar nuevamente el propio recorrido de vida y profesional (caso de adultos que vuelven a formarse).

## **Un caso real: El laboratorio de balance de competencias de la Universidad de Foggia (IT)**

En la Universidad de Foggia (IT), Departamento de Ciencias Humanas, desde el año 2004 está activo el *Laboratorio de Balance de Competencias* para los estudiantes adultos inscritos en cursos universitarios. El Laboratorio se asoció en Julio de 2007 a la *Federación Europea de Centros para el Balance de Competencias y la Orientación Profesional* (FECBOP).

El equipo de trabajo, coordinado por la autora del este artículo, se compone de diez investigadores, doctores y estudiantes de doctorado de diferentes ámbitos disciplinarios (pedagógico, didáctico, psicológico y sociológico), implicados en el estudio y la investigación de las numerosas variables que la metodología del balance supone. En particular se encuentran, además de la coordinadora (que es también profesora de educación de adultos), cuatro investigadores en pedagogía, dos en psicología y tres que poseen el doctorado en investigación en pedagogía. Todos han sido formados para poder desempeñar el papel de consultores de balance.

Los usuarios del laboratorio son estudiantes adultos, inscritos en los cursos de licenciatura de las diferentes carreras universitarias o en los cursos de formación de post-grado (cursos master). Y, según acuerdos específicos, los balances de competencias han sido también realizados para los profesores de la escuela primaria, secundaria y los educadores en una comunidad para la recuperación de tóxico dependientes.

Los datos que recogemos a continuación se refieren al monitoreo desarrollado en 30 balances realizados en los años 2007-2010 con el objetivo de comprobar la funcionalidad del servicio de balance de competencias teniendo en cuenta las características de los usuarios y el nivel de satisfacción manifestado por ellos. Tratándose específicamente de adultos “estudiantes” (en su

mayor parte son estudiantes trabajadores), se quería también demostrar si los cambios, que habían sido hechos para adaptar más adecuadamente los instrumentos del balance a las características específicas de los usuarios, habían sido útiles. Estos datos han sido obtenidos gracias a un cuestionario suministrado (en el mes de enero-febrero de 2010) por un consultor de balance del equipo (el doctor en investigación Giuseppe Cinquepalmi) a 30 usuarios del servicio (suministrado 6 meses después de la intervención del balance); y también, gracias a un cuestionario de autoevaluación suministrado a los mismos consultores de balance.

La construcción del cuestionario nombra los diez principios de la Carta de Calidad aprobada en el año 2008 por la *Federación Europea de Centros para el Balance de Competencias y Orientación Profesional* (FECBOP) que fija la finalidad del balance y detalla las fases de su organización (desde el principio hasta el desarrollo y la conclusión); reitera la importancia del reconocimiento y de la valoración de las competencias definidas durante el balance; reflexiona sobre la importancia de tener consultores de balance que sean profesionales y que posean competencias interdisciplinarias; comprueba la realización de las actividades de estudio sucesivas a la realización del balance para un control de los resultados obtenidos. A la luz de estos principios, los cuestionarios suministrados a los usuarios del Laboratorio del Balance de Competencias de Foggia han querido inspeccionar la calidad del servicio y la eficacia de la intervención, pidiendo a los usuarios una evaluación de la realización del servicio de dicho balance.

Como resultados del estudio, cabe indicar que la edad media de los 30 usuarios que han contestado al cuestionario es de 32 años; están todos inscritos a cursos de licenciatura en la Universidad de Foggia y entre ellos se encuentran 12 estudiantes trabajadores. La distribución por sexo es de 24 mujeres y 6 hombres. El análisis de las respuestas al cuestionario revela unos puntos de fuerza del servicio del balance de competencias.

En particular, el nivel de satisfacción de los usuarios es muy alto (100% en relación a las respuestas 'muy': 26 y 'bastante': 4), específicamente en relación a la profesionalidad de los consultores y del equipo de trabajo ('muy': 23 y 'bastante': 7). Los puntos de fuerza se revelan también en el desarrollo de la auto-conciencia ('muy': 28, 'bastante': 2).

Según las respuestas obtenidas, las áreas de desarrollo y mejora de la metodología del balance son identificadas por los usuarios en la necesidad de mejorar la correlación entre los éxitos del balance y la propia condición profesional ('poco': 7, 'nada': 3). Y, más generalmente, se encuentran indicaciones destinadas a incentivar los sistemas de alternancia formación-trabajo para un "diálogo" más productivo entre las instituciones de la formación (como la Universidad) y el mundo del trabajo.

El cuestionario de autoevaluación suministrado a 8 consultores de balance preveía 5 preguntas abiertas sobre la percepción de las perspectivas de desarrollo del laboratorio de balance y la valoración sobre la eficacia de la intervención, también en relación al tipo de usuario del servicio. Las respuestas abiertas han subrayado los aspectos más cualificantes del servicio, en particular el enfoque personalizado y la importancia pedagógico-formativa de la metodología utilizada.

Y todos los consultores han señalado la validez del balance como servicio individualizado para los estudiantes universitarios adultos, detrás de los servicios tradicionales proveídos a los estudiantes universitarios. Teniendo en cuenta las respuestas de los usuarios, los consultores han indicado, como perspectiva de desarrollo del laboratorio, una mayor atención a la dimensión de género, estimando también el número mayor de mujeres como usuarios del servicio, y una relación más estrecha con el mundo del trabajo y de las profesiones, también a través de la potenciación de los procesos de reconocimiento y validación de las competencias poseídas.

## Conclusiones

Este artículo ha querido relacionar la literatura científica nacional e internacional sobre los temas de la formación y de la orientación de los adultos con algunas metodologías didácticas utilizadas en el Laboratorio de Balance de Competencias de la Universidad de Foggia.

Entendido como lugar para la promoción de los estudiantes adultos, de su capacidad de autoevaluación y de la tutoría para su recorrido formativo y profesional, el Laboratorio de balance de competencias permite, además, *recorrer nuevas itinerarios de investigación con el fin de descubrir y precisar la naturaleza y la práctica* de esos servicios –si se refieren a los usuarios universitarios–.

Su puesta en marcha nace de la idea de proveer a los estudiantes universitarios (en primer lugar a los adultos) una adecuada metodología de orientación individualizada. A través de esta orientación se podían detectar competencias, actitudes profesionales y personales, necesidades, aspiraciones del sujeto, etc., y emplearlas para indicar y “orientar” los posibles cambios personales, formativos y profesionales. Lo que nos anima a los orientadores del Laboratorio es la seguridad de poder administrar de manera autónoma la movilidad social, formativa y profesional de los individuos, a partir del reconocimiento de las competencias adquiridas a través de las experiencias vividas con el tiempo, delineando las potencialidades y trabajando en las dificultades para poderlas traducir en un proyecto de vida. Las metodologías utilizadas reenvían al *enfoque narrativo* y permiten, desde los primeros balances realizados, recalcar las *fuertes motivaciones intrínsecas* que incitan a los estudiantes adultos a volver a formarse. Todos los estudiantes que han elaborado el balance de competencias han afirmado (*relatado*) que se han inscrito en la Universidad para mejorar su propia profesionalidad, en primer lugar como forma de autorrealización y no solamente para conseguir un avance en la carrera.

Aunque con características intrínsecas a la experiencia universitaria, diferente de la mayoría de otros contextos en los que habitualmente se aplica el balance de competencias, se remarca también en nuestro caso la importancia de la función desempeñada por el consultor de balance, enfatizando la relación de ayuda y de acompañamiento del estudiante adulto. Función que se distingue por su *caracterización de tipo formativo* (por supuesto no terapéutica), porque se dirige hacia la construcción de un proyecto educativo con finalidad de cambio, en clave emancipadora, de los sujetos adultos según un constante proceso de *concientización* (como diría Paulo Freire) de una sociedad que construye el propio futuro basándose en la formación de las personas activas y conscientes, disponibles y capaces de administrar el cambio más que sufrirlo.

Yendo allá de la eficacia de las singulares iniciativas propuestas, la que se quiere vehicular es la idea de una universidad que, siguiendo las indicaciones Europeas, resulte ser proveedora no sólo de formación superior inicial sino también de formación permanente en una perspectiva de lifelong learning. En este sentido se fundamenta la Carta de la Universidad Europea sobre la formación continua (*European Universities Charter on Lifelong Learning*) presentada por la EUA (la Asociación que reúne las universidades Europeas) a la Asamblea General que tuvo lugar en Rotterdam el 23 de Octubre de 2008.

Se trata de un documento importante, que solicita una atenta asunción de responsabilidad por parte de los gobiernos Europeos para fijar las intervenciones normativas indispensables a promover, de parte de las universidades de los varios países, estrategias específicas en el marco

de la formación continua. La diversificación de la población estudiantil, que hoy abarca no sólo los estudiantes “tradicionales “ (es decir, los que se matriculan cuando terminan la educación media superior) sino también muchos estudiantes adultos trabajadores y jubilados todavía activos, viene indicada en la Carta como apoyo al desarrollo de una sociedad desarrollada y de una cultura emancipada. Una universidad atenta a sus propios estudiantes debe comprometerse —se declara en la Carta— en capitalizar tal diferencia traduciéndola en una organización diversificada en los caminos formativos como en los servicios a los estudiantes.

En este sentido, pensamos —y la experiencia realizada en estos años en la Universidad de Foggia sostiene nuestra idea— que la práctica del balance de competencias, junta a una actividad atenta de investigación interdisciplinar sobre los temas de la formación de los adultos y de la didáctica por competencias, puede contribuir a mejorar la *misión* de la universidad tanto en los aspectos cuantitativos como en los cualitativos.

## Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2006). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- BECK, U. (2002). *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*. Roma: Carocci.
- BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000). *Memorandum of lifelong learning*. 30-10-2000, SEC (2000) 1832. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. [http://europa.eu/index\\_it.htm](http://europa.eu/index_it.htm)
- DATO D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: FrancoAngeli.
- DEMETRIO, D. (Ed.) (1995). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: FrancoAngeli.
- DEMETRIO, D. (1995). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.
- DEMETRIO, D. (1996). *Raccontarsi. Autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- DEMETRIO, D. (2005). *In età adulta. Le mutevoli fisionomie*. Milano: Guerini e Associati.
- GRIMALDI, A. Y QUAGLINO, G.P. (Eds.) (2004). *Tra orientamento e autorientamento, tra formazione e autoformazione*. Roma: Isfol.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2005). *Formation des adultes et individualisation*. Paris: L'Harmattan
- LOIODICE I. (2004a). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli
- LOIODICE I., (Ed) (2004b). *Il lavoro tra alienazione ed emancipazione*. Bari: Adda.
- LOIODICE, I. (Ed.) (2007). *Adulti all'università. Ricerca e strategie didattiche*. Bari: Progedit.
- LOIODICE I. (Ed.) (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.

- MORIN, E., CIURANA, E.R., MOTTA, D.R. (2004). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- KNOWLES, M. (1996). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- KNOWLES, M. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MORIN, E. CIURANA, E.R. Y MOTA, D.R. (2004). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- RODRIGUEZ, M.L. (2007). *Orientarsi e formarsi per tutta la vita. Adulti e università*. Roma: Anicia.
- SEN, A. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.

**Fecha de entrada: 15 enero 2012**

**Fecha de revisión: 12 julio 2011**

**Fecha de aceptación: 14 marzo 2012**