

CONTRIBUTO TEORICO

NEAAL 2030: per un impegno permanente nell'Educazione degli adulti. Formatori e *learner* tra accessibilità, responsabilità e resilienza.

NEAAL 2030: towards a permanent commitment in Adult Education. Adult educators and learners between accessibility, responsibility and resilience.

Gina Chianese, Università degli Studi di Trieste.

Elena Marescotti, Università degli Studi di Ferrara.

ABSTRACT ITALIANO

La nuova Agenda per l'apprendimento degli adulti (NEEAL 2030) definisce le priorità per le azioni e le politiche formative future, stabilendo a fondamento quattro pilastri: inclusione, sostenibilità, giustizia, resilienza. Nonostante le potenzialità innovative enunciate, il documento rivela aspetti di criticità su cui è necessario proporre una riflessione pedagogicamente orientata per dar vita ad una viva cultura dell'apprendimento permanente, capace di generare un approccio globale e personalizzato all'apprendimento adulto.

ENGLISH ABSTRACT

The New Agenda for Adult Learning (NEEAL 2030) defines priorities for future educational actions and policies by establishing four pillars: inclusion, sustainability, justice, resilience. In spite of the innovative potential enunciated, the document reveals critical aspects on which it is necessary to propose a pedagogically oriented reflection in order to create a living culture of lifelong learning, generating a comprehensive and personalized approach to adult learning.

Considerazioni introduttive

Pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea il 14 dicembre 2021, la "Risoluzione del Consiglio su una nuova agenda europea per l'apprendimento degli adulti 2021-2030" (d'ora in avanti indicata con l'acronimo NEAAL 2030, dall'inglese *New European Agenda for Adult Learning*; Consiglio dell'Unione Europea, 2021) si offre come un documento di sintesi, consuntivo e programmatico al tempo stesso.

Del resto, il contesto sociale, politico e culturale, in senso lato, in cui esso si colloca è particolarmente sfidante, se si pensa a come la pandemia da Covid-19 abbia sia prospettato scenari inediti, sia accelerato e acuito il manifestarsi di questioni e tendenze già da tempo in essere. Il decennio di riferimento – che per buona parte si sovrappone alla prospettiva della più nota e comprensiva "Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile" – è e sarà, infatti, il decennio di un intenso e plurisettoriale lavoro per una ripresa che, per un verso, può contare sul programma Next Generation EU, in cui si iscrive il nostro Piano

Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e che alloca rilevanti risorse nel settore formativo globalmente inteso.

Per altro verso, però, è anche il contesto che conosce i rilevanti ostacoli di un'instabilità politica ed economica di cui il conflitto Russia-Ucraina, la crisi energetica e, guardando al nostro particolare, le recenti vicende di governo rappresentano gli aspetti più rivelatori. Restringendo, poi, lo sguardo ad una non meno importante "cronaca del quotidiano" numerose, quanto sostanzialmente inascoltate, o forse generatrici di assuefazione, ci sembrano le spie di una crisi molto più profonda, *strisciante* piuttosto che contingente (Nussbaum, 2010). Una crisi che si aggancia, anche, alla sempre più dilagante scarsa qualità di modelli culturali ed educativi di riferimento che è dato di cogliere nei diffusi e continuamente amplificantesi contesti informali della socializzazione, dell'acculturazione e degli apprendimenti.

Ma sono anche gli anni – e andremo ora a limitarci all'ambito più specifico dell'Educazione degli adulti – di un investimento progressivamente più consapevole non solo delle specificità (in termini identitari, motivazionali, apprenditivi) ma anche dell'incidenza e della rilevanza, potremmo dire in termini *ideali*, di una formazione estesa nel tempo e nella pluralità delle situazioni di vita. Pur considerando comunque preponderante la dimensione professionale (declinata in occupabilità, produttività, competitività) e, con essa, prendendo altresì atto delle derive di una formazione utilitaristica e meramente strumentale che ne possono conseguire – è quest'ultima un'ipoteca sull'Educazione degli adulti difficile da estinguere – è degno di nota l'esplicito affermarsi di priorità intitolate alla cittadinanza e all'inclusione/partecipazione sociale. Istanze che passano necessariamente attraverso il potenziamento e l'estensione dell'accessibilità alle opportunità formative, oltre che, come già si accennava, alla co-costruzione di una cultura della sostenibilità come finalità condivisa.

Così, ad esempio, si esprimono le risoluzioni contenute nel quadro d'azione stilato in occasione della settima Conferenza Internazionale sull'Educazione degli adulti promossa dall'UNESCO e svoltasi in Marocco dal 15 al 17 giugno 2022, laddove si ribadisce che le comunità di apprendimento e le iniziative di educazione alla cittadinanza sono fattori chiave per lo sviluppo sostenibile e per aumentare la consapevolezza dell'impatto del cambiamento climatico. E, di qui, ritenendo che le stesse istituzioni di apprendimento ed educazione degli adulti possono fungere da modello per la transizione verde nella società (rendendo più ecologici i loro programmi di studio, le strutture e la relativa gestione) e che occorre promuovere la parità di accesso all'apprendimento in ambienti digitali, affinché la tecnologia possa essere un reale motore del progresso nell'istruzione. Non è secondario ricordare, infatti, la possibilità sempre incombente che si vengano a creare nuove barriere e divari sociali, e quindi non è pleonastico ribadire l'importanza del pensiero/presidio critico, della comunicazione, dell'empatia e delle competenze sociali durante la navigazione in ambienti online per contrastare la disinformazione (CONFINTEA VII, 2022, p. 4). Diviene perciò prioritario, ancor prima di individuarne e implementarne l'applicazione, *creare una cultura dell'apprendimento permanente*, per affrontare le sfide poste all'umanità (dalla crisi climatica al cambiamento tecnologico e demografico alle politiche per la pace) oltre a quelle prospettate dalla pandemia da Covid-19 e dalle disuguaglianze

che ha esacerbato. Per raggiungere questo obiettivo, si insiste sull'adozione di un approccio *olistico*, che comprenda una molteplicità di situazioni e modalità; pertanto, "è necessario creare un ambiente di apprendimento in cui un'educazione inclusiva e di qualità e un apprendimento permanente per giovani, adulti e anziani siano stabiliti come uno sforzo pubblico al servizio non solo del mondo del lavoro, ma anche del benessere individuale e del bene comune" (*ibidem*, 2022, p. 5, trad. nostra; UNESCO, 2022).

Per quanto rischioso possa essere sul piano della semplificazione e della generalizzazione, rileviamo positivamente la convergenza tra queste impostazioni e le direzioni di senso e di *cogenza* che emergono in letteratura, in relazione al nesso che si stabilisce tra la comprensione del come/perché si apprende in situazione adulta e una più efficace progettazione di attività facilitanti. Il fine è preparare gli adulti a vivere un'esistenza piena e coinvolgente, promuovendo per tutta la vita la strutturazione di personalità *self-directed* in contesti autentici ed effettive capacità di esame delle disuguaglianze e di come i sistemi di potere interconnessi strutturano quali opportunità di apprendimento sono disponibili, e per chi sono disponibili (Merriam, 2017, p. 35). Tuttavia, ci preme sottolineare lo scarto sempre esistente tra le *potenzialità rivoluzionarie* – e qui si usa non a caso questo forte aggettivo, evocando intenzionalmente l'intrinseco potere dirompente in termini trasformativi, individuali e collettivi – e le *funzionalità conservatrici* dell'educazione. La stessa storia dell'educazione degli adulti ha consentito di cogliere tale scarto in contesti anche estremamente differenti, sollecitando a un'analisi attenta e critica dei presupposti e delle finalità rinvenibili nelle progettualità formative concertate e poste *dall'alto* come orientamento e linee guida per le realtà nazionali e locali, e a riservare particolare attenzione alla *nozione* stessa di educazione degli adulti (ovvero considerando il piano scientifico e valoriale) che si va ad accreditare e a diffondere.

È in questo contesto complesso, plurisfaccettato e non scevro da contraddizioni che abbiamo inteso collocare la lettura e la significazione della NEAAL 2030, un documento degno di interesse pedagogico non solo per essere la spia di come l'Unione Europea ha inteso puntualizzare in un'apposita Agenda un insieme di temi trasversalmente già presenti in programmi di più ampia gittata, ma anche per le riflessioni sul piano teorico che suggerisce e, a nostro avviso, richiede per esigenze di chiarezza concettuale. In effetti, per quanto breve – una dozzina di pagine – è un documento che prospetta una molteplicità di questioni ognuna delle quali si presenta, a sua volta, articolata e foriera di ulteriori implicazioni. Non potendo qui riprenderle una ad una in maniera dettagliata e sistematica, si procederà per nuclei catalizzatori e, in particolare, dopo aver presentato una ricognizione/discussione di quegli elementi che sono stati ritenuti peculiari e caratterizzanti, si dedicherà specifico approfondimento al tema-prospettiva della *resilienza* – che funge sempre più da sfondo integratore dei provvedimenti di diversa natura che si intraprendono in questa nostra congiuntura storica – e ai protagonisti diretti dei processi di apprendimento: gli adulti in qualità di *learner* e i loro formatori, ovvero alle istanze culturali e umane di cui sono testimoni e, soprattutto, interpreti e agenti.

Uno sguardo d'insieme: ambizioni, aree di intervento, criticità

NEAAL 2030, dichiarando in apertura l'obiettivo di un'Europa "inclusiva, sostenibile, socialmente giusta e più resiliente" (p. 1), pone subito l'accento sui quattro ideali regolativi assunti per le conseguenti azioni e politiche formative: *inclusione, sostenibilità, giustizia, resilienza*.

Si tratta, è evidente, di principi tutt'altro che estranei alla riflessione pedagogica contemporanea, che soprattutto nella sua dimensione più marcatamente *sociale* – di impegno nei territori, di coinvolgimento delle comunità, di costruzione di reti attive e, non ultimo, di vera e propria presa di posizione e militanza politica – ha calato in queste stesse linee direttrici riflessioni e progettualità educative (Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009; Tramma, 2018; Santerini, 2019).

In questo contesto, e non solo, il costrutto intitolato alla *resilienza* richiede una particolare attenzione, anche per via delle implicazioni che ingenera sul piano dell'approccio, della postura, dell'attribuzione di significato che riserva alla situazione stessa di crisi, difficoltà, transizione che si esperisce. Investire sulla resilienza, infatti, significa assumere una prospettiva che non è più quella del superamento e quindi della soluzione che mira a ripristinare lo *status quo ante*, rimuovendo le cause o gli effetti di quanto è sopravvenuto a determinare uno squilibrio, quanto quella del disporsi a gestirlo assumendolo in termini di inevitabilità e irreversibilità. Si tratta, dunque, di un costrutto che, da una parte, guarda ad assetti inediti, alla creatività di soluzioni nuove e all'attivazione di risorse, ma anche – questo ci pare un rovescio della medaglia quantomeno da monitorare con sguardo disincantato – che può aprire a margini di strumentalizzazione e, paradossalmente, di passivizzazione, laddove diviene alibi per addossare ad altri (rispetto, ad esempio, alle leadership decisionali), *ex post*, responsabilità e oneri. Non ultimo, il *logorio semantico* che il termine *resilienza* sta purtroppo iniziando a conoscere rende necessaria una trattazione più mirata che si rimanda al prossimo paragrafo.

Se, dunque, il quadro di riferimento di NEAAL 2030 si regge sui quattro perni sopra menzionati, la prima area di intervento chiamata in causa è quella del lavoro, che abbisogna di un sostegno costante nelle fasi di ricerca, formazione, riqualificazione e, in generale, nelle svariate transizioni che sempre più lo caratterizzano, come realtà dinamica e flessibile, ma anche precaria. I riferimenti teorici e normativi (Allegato III, pp. 11-12) ci riportano a documenti (risoluzioni, raccomandazioni, dichiarazioni, piani d'azione europei) prodotti, per la maggior parte, dal 2020 in poi, e accomunati dal tentativo – non sempre riuscito o soddisfacente sul piano più autenticamente educativo – di conciliare esigenze politico-economiche con finalità di promozione umana e sociale. Il focus, quindi, è ristretto alle situazioni più pressanti in una prospettiva che di fatto arruola anche (e soprattutto) i processi formativi al fronte della "competitività europea", mentre "i bisogni specifici degli adulti" che si individuano sono in particolare riconducibili a "gruppi di persone scarsamente qualificate, disoccupate e vulnerabili" (p. 1) che richiedono attenzione e supporto, a partire da quanto acclarato dal rapporto Eurydice 2021 "Istruzione e formazione in Europa: costruire percorsi inclusivi verso competenze e

qualifiche” che registra le basse competenze alfabetiche, matematiche e digitali di uno su cinque adulti non diplomati.

Ancora, dunque, pare non concludersi la stagione (e la funzione) dell’educazione degli adulti concepita e impiegata come recupero scolastico e/o antidoto ai fenomeni di analfabetismo di ritorno, quando crediamo si debbano invece denunciare i riduttivismi e, per certi aspetti, le storture e gli inganni che si celano in una sua considerazione perennemente emergenziale che, di fatto, mantiene in essere e alimenta quella stessa emergenza. Ciò significa, infatti, che nell’ottica di un’educazione permanente deve essere comunque e sempre considerato l’investimento sulla scuola di base (e, anche, oramai ci pare pedagogicamente improcrastinabile un ragionamento sull’opportunità di innalzare l’obbligo scolastico), così da “liberare” l’educazione degli adulti dai gravami di una logica che, fondamentalmente, è quella dello scaricabarile e del fallimento ricorsivo. Solo a una scuola di qualità, infatti, può seguire, segnando una discontinuità in un *continuum* ideale di fondo, un’Educazione degli adulti volta ad arricchire e implementare le competenze necessarie alla vita associata, al lavoro, alla partecipazione non meno che allo sviluppo delle aspirazioni e preferenze personali (Frabboni & Pinto Minerva, 2014; Baldacci, 2019; Genovesi, 2022).

Pur mantenendo occupabilità e professionalizzazione in cima ai traguardi da perseguire, non mancano aperture ad altre dimensioni da valorizzare e di cui l’Educazione degli adulti deve farsi carico: sempre nell’ambito lavorativo, si caldeggia la creazione di una cultura dell’apprendimento per la produttività, la competitività, l’imprenditorialità e l’innovazione, ma ugualmente per l’inclusione sociale e la parità di genere, sollecitando i datori di lavoro alla pianificazione e organizzazione di opportunità formative nei luoghi di lavoro stessi (p. 3). Una esortazione di non poco momento, che meriterebbe ulteriori valutazioni e incentivi, non solo finanziari, per promuovere iniziative ascrivibili ad una cultura d’impresa a impatto sociale (Vischi, 2008; Cornacchia, 2018). In proposito, ad esempio, si evidenzia la preponderante unilateralità all’insegna della quale i luoghi di lavoro si sono configurati tra gli *stakeholder* privilegiati della formazione scolastica, superiore e degli adulti, spesso contribuendo attivamente nell’individuazione o, addirittura, nella prescrizione delle finalità e dei contenuti formativi. In proposito, ci pare di dover richiedere, invece, una maggiore reciprocità, che porti il mondo del lavoro ad intraprendere percorsi formativi non necessariamente agganciati alla spendibilità immediata e nel settore specifico quanto, piuttosto, al benessere individuale e del gruppo di lavoro e, finanche, alla responsabilità socio-politica di chi si fa attore e promotore culturale. Se è vero, dunque, che l’apprendimento degli adulti “deve spingersi oltre lo sviluppo di competenze professionali” (p. 3) – NEAAL 2030 lo asserisce in modo esplicito, sia pure timidamente tra molte dichiarazioni di segno opposto – non pare logicamente difendibile relegare questa prospettiva solo alle sempre più esigue parentesi del *tempo libero*, a maggior ragione quando questo conosce, come è dato riscontrare, una crescente erosione dovuta alle incessanti invadenze del mercato e del consumo.

Se, dunque, lo sviluppo delle competenze di base, unitamente a quelle considerate cruciali per le peculiarità dell’attuale temperie storica e del prossimo futuro, è il compito affidato all’Educazione degli adulti, la portata quantitativa e qualitativa di un simile

impegno deve poter contare su risorse (si intende qui riferirsi non solo a stanziamenti finanziari, ma anche a risorse umane e professionali e, non ultimo, alla risorsa “tempo”) adeguate per consistenza, qualità, continuità e distribuzione. Pertanto, ci sembra, al fondo, inaccettabile rivolgere agli Stati membri dell’Unione Europea l’invito a “sostenere l’espansione degli apprendimenti degli adulti a livello secondario e terziario, sia generale che professionale, attraverso percorsi di apprendimento flessibili, ad esempio corsi serali, istruzione a tempo parziale, apprendimento a distanza e integrato” (p. 5). Questi, infatti, non sono valutabili come mezzi coerenti agli ambiziosi fini enunciati e, massimamente, alle sfide evocate nonché, in ultima analisi, a quella rivalutazione dell’Educazione degli adulti che NEAAL 2030 ha dichiarato di voler incarnare. Se l’apprendimento degli adulti occupa davvero “un posto speciale nella priorità strategica” (p. 2) e se davvero l’obiettivo in vista del quale questo documento si impegna è quello di “aumentare e migliorare l’offerta, la promozione e la diffusione di opportunità di apprendimento formale, non formale e informale per tutti” (p. 3), considerandolo prioritario e indifferibile, come si può, al tempo stesso, ricadere in quelle prassi di lateralizzazione, marginalizzazione e residualità del tempo e delle energie adulte da riservare alla formazione? Poco più sopra, si notava la persistenza di un modo di intendere l’Educazione degli adulti come “recupero”; qui se ne osserva la ricaduta nella logica della “fatica aggiuntiva” e, congiuntamente, da pedagogisti, si sprona ad una maggiore coraggio: quello di adoperarsi politicamente per garantire le condizioni affinché l’Educazione degli adulti possa diventare una componente “normale” della vita. Ovvero integrata, strutturale e quindi stabile, anche e soprattutto negli spazi/tempi del lavoro, primariamente se è a quest’ultimo che si rivolge, e tale da poter contare sulle energie migliori degli individui, senza porsi necessariamente in alternativa al riposo o alla dimensione privata dell’esistenza. Tale ragionamento può apparire, ci rendiamo conto, una provocazione, e per certi aspetti, intellettualmente, lo è; tuttavia, non si esaurisce in questo e, piuttosto, si richiama alla volontà di dare un seguito concreto soprattutto a quelle istanze di *accessibilità* e di *fruibilità* delle opportunità di apprendimento così ricorrenti in questa Agenda e che non sono assolvibili *sic et simpliciter* dalle tecnologie informatiche, poiché richiedono, a monte, una *disponibilità sostanziale*, e non solo strumentale.

Rimosse, pertanto, queste incongruenze, i cinque settori prioritari individuati da NEAAL 2030 sintetizzano lo stato dell’arte e prefigurano le linee di intervento da intraprendere, sul piano della governance, dell’offerta e diffusione di opportunità di apprendimento lungo tutto l’arco della vita, di accessibilità e flessibilità, di qualità, equità e successo nell’apprendimento degli adulti e di transizioni verde e digitale (pp. 7-9). Pur non trattandosi, ovviamente, di temi di assoluta novità nel settore, occorre evidenziare che, ad esempio rispetto ad alcune pietre miliari come il “Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente” (Commissione delle Comunità Europee, 2000), si introducono istanze che solo vent’anni fa non si ritenevano peculiari per l’Educazione degli adulti: sostenibilità e resilienza, come già si diceva, ma anche *l’apprendimento intergenerazionale* (p. 8). Su quest’ultimo elemento, qui basti far risaltare ancora una volta la *dimensione sociale* e quindi marcatamente educativa di cui può essere portatore, non tanto alla luce di un ambiguo principio di sussidiarietà, quanto a livello motivazionale, di coesione sociale, di

ampliamento e tutela di ciò che può essere considerato patrimonio e bene comune, a partire dalla qualità delle relazioni umane (cfr. Kaplan, Sanchez & Hoffman, 2017).

L'apprendimento degli adulti quale aspetto chiave per lo sviluppo di una società resiliente

Dal documento NEAAL 2030 emergono, quindi, dei concetti chiave che rappresentano dei nodi fondamentali dai quali si dipanano a raggiera concetti ulteriori.

Il primo nucleo centrale è costituito certamente dal termine *resilienza* che – a dispetto dell'origine e degli sviluppi successivi in ambito educativo e sociale – viene attribuito in questo contesto alla società e alla comunità. Il documento propone, infatti, il concetto di *società resilienti* a partire dalla presa d'atto di quanto già stabilito nella Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020. Aggiunge una riflessione riguardo alle urgenti sfide e dalla necessità di resilienza a seguito della pandemia da Covid-19 oltre che, da un lato, dalle esigenze di un mercato lavorativo sempre più mutevole ed esigente e dal persistere di un'elevata percentuale di adulti con bassi livelli di conoscenze, abilità e competenze di base, dall'altro. Sulla stessa scia il World Economic Forum ha pubblicato il documento "The Future Role of Civil Society" (2013) che nell'evidenziare tendenze, incertezze e preoccupazioni strategiche per la società civile fino al 2030 ha sottolineato la necessità di co-creare una società resiliente.

Rispetto ad uno scenario europeo caratterizzato da transizioni sempre più frequenti e complesse (non ultima quella digitale e verde richiamate dal documento), sfide sociali presenti e future (in termini di cambiamento climatico, tecnologia, salute) l'apprendimento degli adulti viene individuato quale aspetto chiave nello sviluppo di società più forti e resilienti.

Il termine *resilienza*, di per sé non recente, ha ritrovato recentemente ampia diffusione in diversi contesti, a partire dall'ambito ecologico (Holling, 1973) indicando la capacità di un ecosistema di ritrovare il suo stato di iniziale o di riferimento dopo una situazione di perturbazione o di disturbo quali incendi, inondazioni, deforestazione ecc.

Anche il settore economico è stato interessato dal concetto legandosi dapprima al concetto di *decrescita serena* (Latouche, 2008) riferendosi alla necessità di abbandonare l'obiettivo della crescita illimitata, favorendo invece l'avvio di un sistema risposta sostenibile e alternativa rispetto all'attuale sistema produttivo. La *decrescita* ha come obiettivo quello di sviluppare un modello economico sostenibile che prenda spunto dalla *resilienza*.

In tempi più recenti la diffusione del termine è legata principalmente al PNRR ovvero il "Piano nazionale di ripresa e resilienza" programma redatto dal governo al fine di ottenere i finanziamenti europei nell'ottica del Recovery Fund.

Volendo rintracciare in questa varietà di apporti delle linee guida che caratterizzano le comunità resilienti, è possibile rifarsi allo studio condotto nel 2017 da Patel, Rogers, Amlôt & Rubin. Attraverso una comparazione scientifica dei dati e delle definizioni rispetto al termine, gli autori hanno individuato 9 caratteristiche fondamentali delle comunità resilienti; nel dettaglio:

- Conoscenza locale (Local knowledge). Gli effetti di una catastrofe, sia a breve che a lungo termine (come ad esempio nel caso del Covid-19 dei cui effetti parleremo successivamente), possono essere mitigati dalla stessa comunità nel momento in cui si conoscono i propri punti di forza e di vulnerabilità; in particolare se anticipatamente si lavora sul senso civico e di comunità, sul senso di efficacia e di empowerment, sull'apprendere a come rispondere a situazioni di emergenza, oltre che sulla comunicazione.
- Reti e relazioni di comunità (Community networks and relationships). Quando i membri di una comunità instaurano tra loro una rete sociale efficace aumenta la coesione e un senso di appartenenza forte. Tutto ciò influisce positivamente sulla resilienza così come la connessione anche con altre reti locali.
- Comunicazione (Communication). La resilienza di una comunità aumenta nel momento in cui – sia prima che durante la crisi – si hanno a disposizione informazioni certe e chiare da canali informativi reputati attendibili giungendo alla definizione di una visione condivisa sul da farsi e su come limitare i rischi.
- Salute (Health). Certamente la qualità percepita dei servizi e delle strutture sanitarie incide in senso positivo sul senso di resilienza di comunità. Una comunità più sana, fisicamente e mentalmente, è di fatto una comunità più resiliente.
- Governance and leadership. La presenza di leader efficaci di dar voce alle necessità collettive e di coinvolgere la comunità in senso attivo nella pianificazione strategica nella risposta e nel recupero a situazioni di crisi può favorire un senso di empowerment e di resilienza di comunità.
- Risorse (Resources). Diverse e numerose sono le risorse (sia quelle materiali che quelle intangibili) collegate allo sviluppo di resilienza della comunità allocarle in modo appropriato all'interno della comunità.
- Investimento economico (Economic investment). I costi diretti ed indiretti di una crisi possono colpire duramente una comunità anche per lungo tempo. Appare dunque fondamentale la capacità di offrire un sostegno economico ed investimenti proattivi per la ricostruzione dell'economia.
- Essere preparati (Preparedness). La preparazione ad affrontare le avversità a livello individuale, familiare e come società costituisce un elemento importante per la resilienza.
- Atteggiamento mentale (Mental outlook). L'atteggiamento mentale positivo, concretizzato in atteggiamenti, sentimenti e opinioni di fronte all'incertezza presente o futura, contribuisce a sviluppare il livello di resilienza in particolare coltivando la speranza e l'adattabilità a nuove situazioni e scenari.

Rispetto proprio all'atteggiamento mentale positivo è possibile desumere, quindi, che necessita da parte di tutta la comunità la capacità di attivare delle "reti di capacità adattive" per rispondere ad un evento di crisi a livello collettivo, alla cui basi si ritrovano tre dimensioni relative alla capacità di reazione, di adattamento e di trasformazione. La prima riguarda la modalità con cui le persone reagiscono e superano la fase di shock iniziale, la seconda rimanda alla capacità dei soggetti per far fronte ai rischi futuri

utilizzando le esperienze passate, la terza – infine – si lega alla capacità dei soggetti di prender parte ed incidere sul processo decisionale (Norris *et alii*, 2008).

Volendo applicare queste dimensioni alla fase post pandemica emerge chiaramente come dopo la fase iniziale di shock totale e di lockdown sono conseguite profonde e necessarie trasformazioni sul lavoro e sulla formazione degli adulti – a dire il vero alcuni cambiamenti importanti sono già avvenuti nel corso della pandemia stessa dal punto di vista del lavoro con l’emergere di termini nuovi quali smart working, DAD, che non sempre hanno trovato una dovuta preparazione (UNICEF, 2020) – la resilienza si viene a configurare quale modalità attiva-adattiva di risposta in contesto a situazioni perturbanti, destabilizzanti e/o di crisi. Una modalità che necessita di essere appresa e sviluppata costantemente per l’intero percorso di vita in un continuo processo di scambio, interazione e negoziazione (Tisseron, 2017).

Se, quindi, come recita il documento oggetto di indagine, l’apprendimento degli adulti viene individuato quale aspetto chiave nello sviluppo di società più forti e resilienti, è chiaro che si debba operare affinché l’apprendimento diventi un *impegno permanente* cui “dedicarsi periodicamente nell’arco della vita e in particolare nei periodi di disoccupazione o di transizione nella carriera” (Consiglio dell’Unione Europea, 2011; NEEAL, 2021) perché è attraverso esso che possono svilupparsi dei processi di resilienza sia a livello individuale che di comunità.

Un impegno permanente, rivalutando l’*“utilità di un sapere inutile”* – (a partire dalle idee di Abraham Flexner del 1939 fino a Nuccio Ordine nel 2013) – in cui coltivare il pensiero e la curiosità indipendentemente dal risultato, anche per esplorare strade e idee nuove, praticare il pensiero laterale, proporre idee differenti in una realtà profondamente mutata.

Certamente, così come era già emerso nel periodo pandemico, occorre lavorare per rendere l’apprendimento accessibile agli adulti considerando le differenti condizioni in cui possono trovarsi (studenti lavoratori, part-time, studenti internazionali e diversamente abili) (Almalaurea 2020; Commissione Europea, 2012). Di qui l’importanza, quindi, di elaborare risposte differenti riguardo a servizi, tempi di studio e di lavoro, oltre che di personalizzazione dei percorsi formativi rimuovendo altresì tutti gli ostacoli che non garantiscono una effettiva partecipazione, in particolar modo per i soggetti più vulnerabili. In tal senso le tecnologie possono costituire un valido ausilio di sostegno nell’elaborazione di proposte flessibili e maggiormente “a misura di”.

Altro concetto chiave oggetto di attenzione – collegato a questi ultimi e richiamato dal documento – riguarda la diffusione di una *cultura dell’apprendimento nei luoghi di lavoro*.

In periodo pandemico e (post?) pandemico si sono imposti nuovi ritmi di lavoro (Istat, 2018) e di organizzazione dei tempi familiari-lavorativi-personali portando ad una ridefinizione, se non talvolta alla commistione, di sfere di vita i cui margini diventano sempre più labili. Dopo aver vissuto con la pandemia un *“tempo sospeso, non autogovernato, obbligato, [...] un tempo della solitudine”* (Corsi, 2020, p. 31), il tempo della ripresa si presenta dal punto di vista lavorativo come segnato da nuovi bisogni per le persone rispetto alla costante ridefinizione della propria identità professionale e alla formazione – inedita, variegata ed eterogenea – che si presenta quale chiave di volta per la ripresa e il rilancio (Biasin & Marin, 2021).

In questo senso, soprattutto all'interno delle organizzazioni, risulta centrale la promozione di una cultura dell'apprendimento che sappia *andare oltre l'upgrade di skills* e competenze, o di proposte di iperspecializzazione; promuovendo invece competenze trasversali e lo sviluppo di una postura professionale riflessiva e critica. Ciò significa operare al fine di coltivare lo sviluppo di creatività (ritornando, quindi, a quel "sapere inutile" di cui scritto poc'anzi), pensiero critico e competenze sociali volti allo sviluppo umano e non esclusivamente di competenze di ordine tecnico.

Stiamo parlando, quindi, di una trasformazione radicale e di una sfida importante per la cultura aziendale, per i principi organizzativi e socio-relazionali, oltre che per la formazione stessa.

In merito a quest'ultima, emerge quanto mai l'importanza di fornire dei percorsi integrati già nel contesto lavoro, oltre che percorsi flessibili e digitali, per non relegare l'apprendimento degli adulti a proposte obsolete e/o discriminanti. Proposte capaci di valorizzare gli apprendimenti pregressi, lo scambio di expertise e comunitario senza dunque isolare il soggetto di fronte ad un pacchetto formativo "preconfezionato" o semplicemente registrato che elude la possibilità di ingaggiare l'adulto dal punto di vista non solo cognitivo ma anche emotivo e motivazionale. Quest'ultimo aspetto va quindi ad avere una chiara ricaduta anche sulla necessità di monitorare la qualità dei formatori in particolare rispetto alla capacità di far agire in contesto strategie e metodologie "a misura" di adulto.

Sembra, dunque, necessario poter richiamare come ancora efficaci e necessari i quattro pilastri dell'educazione definiti dall'UNESCO (1996): apprendere a conoscere, apprendere a fare, apprendere ad essere e apprendere a vivere insieme quali basi necessarie da cui partire per poter realizzare l'obiettivo n. 4 dell'Agenda 2030 relativo alla promozione di una "Istruzione di qualità".

Infine, per concludere, bisognerebbe riflettere anche sulla sfida lanciata dall'UNESCO nel documento "Yeonsu Declaration for Learning Cities. Building healthy and resilient cities through lifelong learning" del 2021 in cui si ribadisce l'importanza di costruire città – e quindi comunità – sane e resilienti attraverso l'apprendimento garantendo che le opportunità di apprendimento coinvolgano e rispondano alle esigenze dei soggetti più vulnerabili. *Learning cities* capaci – attraverso la mobilitazione in contesto delle differenti risorse e degli *stakeholders* – di promuovere un apprendimento permanente, di qualità e inclusivo; di dare nuovo impulso alla cultura dell'apprendimento valorizzando anche quello all'interno della comunità e delle famiglie (in tal senso certamente si potrebbe certamente valorizzare l'apprendimento intergenerazionale); di favorire processi di apprendimento per e all'interno dei contesti di lavoro; di diffondere l'utilizzo efficace delle tecnologie nell'apprendimento declinandosi come vero e proprio ecosistema sostenibile ed educativo.

I formatori degli adulti: professionalizzazione, competenze, mandato educativo

Un aspetto mai sufficientemente considerato – nelle sue implicazioni circa aspetti quali, tra gli altri, la preparazione iniziale, l'aggiornamento continuo, lo stato giuridico, l'apprezzamento sociale – e sul quale vale quindi la pena concentrarsi con maggiore

premura, è quello secondo cui la reale efficacia di qualsivoglia programma formativo dipende, *in primis*, dalle competenze di chi è preposto alla messa in atto della formazione stessa. In questa prospettiva, NEAAL 2030 si rifà alle “Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro” (Consiglio dell’Unione Europea, 2020) che, per ciò che concerne queste figure, appunto, riconosceva innanzitutto l’ampiezza e l’eterogeneità delle questioni che sono professionalmente chiamate ad affrontare (promozione e sviluppo di conoscenze, capacità e competenze di base e professionali; difficoltà dei discenti riguardo alle competenze alfabetiche, matematiche e linguistiche e loro scarsa esperienza formativa in genere; necessità di applicare strategie e metodi di insegnamento diversificati e individualizzati; capacità di orientamento e di convalida delle competenze acquisite tramite l’apprendimento non formale e informale; collaborazione con i datori di lavoro). E, parallelamente, rilevava come “spesso non sono preparati in maniera specifica per insegnare agli adulti e potrebbero lavorare a tempo parziale o come freelance”, per concludere che “la loro professionalizzazione costituisce pertanto una sfida considerevole per garantire la qualità dell’istruzione degli adulti” (*ibidem*, p. 14).

Il problema ritorna nel documento NEAAL 2030 a più riprese, in relazione all’obiettivo di migliorare lo status professionale di docenti e formatori, sostenendone e perfezionandone la formazione iniziale e continua (p. 5), includendoli nello sviluppo dei meccanismi di garanzia di qualità (p. 6), incrementandone le capacità in attività di sostegno quali l’orientamento, la convalida, la divulgazione, la sensibilizzazione e la leadership (p. 8) nonché in vista delle competenze richieste (alfabetizzazione digitale e mediatica e consapevolezza ambientale) per le transizioni verde e digitale (p. 9).

Si tratta di indicazioni che, calate nel contesto italiano, crediamo debbano essere necessariamente lette nell’incrocio con la normativa vigente che disciplina la formazione dell’Educatore professionale socio-pedagogico, se intendiamo rendere il percorso L-19 in *Scienze dell’educazione e della formazione* (e a seguire i percorsi di laurea magistrale di ambito pedagogico) sempre più aperto alle esigenze formative attuali e consentire un raccordo tra ricerca e formazione accademica fruttuoso non solo sul piano teorico ma anche su quello del progresso sociale. Del resto, la Legge 205/2017, commi 594-601, nel vincolare la professionalità educativa e pedagogica a un preciso percorso formativo iniziale, nomina proprio quegli aspetti che sono tipici dell’educazione permanente e degli adulti, ovvero gli ambiti del non formale e dell’informale; fa esplicito riferimento a tutte le fasi della vita e a tutte le fasce d’età; menziona ambiti di vita e di esperienza che non sono solo quelli delle istituzioni educative pensate per l’infanzia e per l’adolescenza, ma anche della genitorialità, culturale, giudiziario, ambientale, sportivo e motorio, dell’integrazione e della cooperazione internazionale, includendo, il mondo del lavoro, nei suoi livelli di preparazione iniziale, di riqualificazione, di aggiornamento. Purché – e questa è una condizione necessaria perché si possa parlare di educazione – si persegua sempre la crescita personale e sociale della persona.

In riferimento a questo spaccato, e quindi a questo composito pubblico di adulti in formazione – che anche dal punto di vista demografico è un dato sempre più consistente – si possono individuare svariate macroaree di interesse per l’acquisizione e l’esercizio di una specifica professionalità educativa. Una di queste è quella dei luoghi della formazione

al/nel lavoro che, come si diceva, non può essere *una tantum* ma deve accompagnare la carriera lavorativa nei sempre più frequenti cambiamenti che, naturalmente o accidentalmente, la contraddistinguono, richiedendo al formatore non solo aspetti contenutistico-settoriali, ma anche e soprattutto trasversali, che riguardano, ad esempio, la relazione, la capacità di progettare e valutare, la comunicazione, le dinamiche di gruppo. Qui il formatore degli adulti può inoltre trovare una specificità di intervento intitolata al delicato momento dell'orientamento, della scelta professionale in relazione alle competenze pregresse che, nei contesti, tempi e modi più svariati, l'esperienza di vita ha offerto a un soggetto adulto. Si tratta di un bagaglio che ha anche delle componenti implicite che sta al formatore riconoscere e disvelare, sia da un punto di vista certificativo, sia sul piano delle consapevolezza della persona adulta nei confronti di ciò che sa e che sa fare, e di cui non è detto sia sempre completamente cosciente. Valutazione, autovalutazione e formazione, dunque, si fondono, accrescendo di incidenza per via dell'eterogeneità delle esperienze di vita degli adulti e della necessità di valorizzarle in vista di un progetto lavorativo da intendersi come progetto *esistenziale*, anche nell'ottica dei processi di alfabetizzazione primaria e secondaria in contesti sociali interculturali.

Vanno poi considerati, non di rado in intersezione con altri, i contesti della fragilità, della vulnerabilità e della marginalità, intese come condizioni temporanee o croniche, legate a forme di disagio nei confronti delle quali il formatore degli adulti entra in gioco spesso in *équipe*, per fornire il proprio contributo in termini di individuazione delle leve di cambiamento e di sviluppo di destini che paiono negativamente segnati e che invece possono e devono essere risolti e riconsegnati nelle mani delle persone (Cornacchia & Tramma, 2019). A questi si agganciano anche tutti quei contesti di difficoltà, per un verso, ma anche di sfida e di arricchimento, per altro verso, maggiormente codificati nelle aree intitolate alla disabilità e alla differente estrazione culturale rispetto alla realtà di cui si fa parte, che il formatore degli adulti, in quanto educatore, interpreta sempre nelle potenzialità di crescita e di affermazione di una buona qualità della vita puntando all'integrazione, alla partecipazione, alla promozione e inclusione sociale. Infine, di là di settori che non di rado si connotano per l'urgenza e l'emergenza sociale, non possono essere tralasciati quelli più gratuiti e disinteressati della promozione culturale e sociale in senso lato, che hanno a che fare con la fruizione di un patrimonio che, oltre al *loisir*, coltiva l'appartenenza, la cittadinanza e la civica convivenza, unitamente a tutte quelle esperienze di associazionismo e di mutuo aiuto e sostegno.

Questi cenni, per quanto brevi e rapsodici, già mostrano l'intrinseca complessità del lavoro educativo e impongono di calibrare la professionalità dei formatori sulle specificità di interlocutori adulti, nei confronti dei quali non solo i dispositivi dell'asimmetria generazionale non è detto si sovrappongano a quelli di ruolo e di esperienza, ma anche la gestione e la condivisione dei tempi, dei modi e dei contenuti della relazione educativa possono seguire criteri inconsueti rispetto a quelli di modelli già esperiti o a vario titolo introiettati. La questione della formazione dei formatori è, quindi, tutt'altro che secondaria e non si può ritenere possa essere acquisita per abbrivio, imitazione o improvvisazione; richiede, inoltre, di essere affrontata anche alla luce di tutta una serie di rappresentazioni, talvolta stereotipate o unilaterali, che tendono a frammentarne l'identità, puntando ora sul

tratto della competenza contenutistica, ora su quella metodologico-relazionale, o meno nitidamente ancora su quelli della cura, dell'accompagnamento, della consulenza. Di fatto, restituendo così un profilo indistinto, che viene comunicato accostandosi più alla figura dell'esperto, del tutor, del mentore, del counselor che a quella dell'*educatore* (che, da noi, si ritiene più consono a designare i professionisti che interagiscono con bambini e adolescenti, preferendo di gran lunga, per i contesti adulti, il termine *formatore* e ingenerando così, ci sembra, non poche ambiguità anche sul piano, appunto, del percorso universitario preposto alla sua formazione).

Come è stato notato, possono essere evocate differenti metafore che alludono alle peculiarità dell'*educatore degli adulti* (nel contesto anglofono, invece, non solo l'uso del termine *educator* è considerato adeguato, ma riferisce la varietà dei ruoli svolti, da quello del teorico dell'educazione a quello dell'insegnante a quello dell'amministratore di apparati formativi), esprimendone, ognuna, un tratto che riteniamo debba essere ricomposto in una sintesi comprensiva e tale da chiarirne inequivocabilmente il mandato educativo. Si va dalla "guida turistica" (l'*educatore* come esperto che fa da guida in un viaggio avventuroso, conoscendone già le ricchezze e le insidie) a colui che "accende la miccia" (l'*educatore* come motivatore alla ricerca e alla realizzazione di sé, che attiva desideri e curiosità); dall'"allestitore" (l'*educatore* che fornisce gli strumenti e crea fiducia, ma non accompagna il soggetto nel suo percorso, che rimane qualcosa di personale e unico) al "carigiver" (l'*educatore* che si prende cura premurosamente e favorisce la crescita umana in termini di aiuto e assistenza), dallo "sportello automatico" (l'*educatore* che fornisce tutto ciò che serve) al "buon padrone di casa" (l'*educatore* che accoglie e mette a proprio agio i soggetti in formazione) (Fenwick, 1996).

Sono suggestioni interessanti, ci sembra, da cui prendere le mosse per insistere su una preparazione che possa sussumere e reinvestire tali aspettative ad altri livelli, sganciandole tanto dagli spontaneismi quanto dai tecnicismi di altri ambiti professionali (della terapia, dell'assistenza o dell'animazione) e riaffermando il primato dell'educativo nei termini di un processo che coltiva le potenzialità individuali connettendole alla dimensione del sapere e volgendo l'impegno dell'intelligenza e dell'emotività a finalità miglioristiche, individuali e comunitarie al contempo. In questa *generalità* – che non è genericità – si inscrivono e si declinano, poi, percorsi e situazioni difficilmente individuabili a priori, se non per i sommi capi sopra enunciati a mo' di elenco di ambiti di intervento, ove l'*educatore degli adulti*, come *professionista dell'educazione* e come *educatore professionale socio-pedagogico*, è chiamato ad un lavoro di interpretazione dei contesti e dei suoi bisogni e di progettualità, di individuazione e recupero di risorse, di messa in atto di attività conoscitive e, in questo senso, trasformative.

Diviene così di estremo interesse concentrarsi sulla messa a punto di un percorso formativo di livello superiore che, innestandosi su una professionalità educativa di base, possa contemplare una struttura modulare mirata tanto agli aspetti comuni (riguardanti teorie e pratiche, ambiti, motivazioni, capacità comunicative, valutative e progettuali) quanto a quelli variabili perché peculiari dei contesti effettivi di azione (si veda, ad esempio, la sperimentazione del "Curriculum globALE" per la professionalizzazione degli educatori degli adulti su scala internazionale; Lichtenberg, 2020). A questo proposito, va

infine considerato come la stessa formazione degli educatori degli adulti meriti di essere assunta come campo di ricerca, includendovi la ricostruzione dei vissuti degli operatori, le rappresentazioni sociali e culturali del ruolo, la co-costruzione dei *curricola*. È una dimensione, questa, da molto tempo ricorrente nella saggistica statunitense, come testimonia la presenza di almeno un capitolo dedicato alla questione nel testo *The Handbook of Adult and Continuing Education*, pubblicato periodicamente dalla American Association for Adult and Continuing Education (AAACE), sin dall'edizione del 1934 (Ross-Gordon, Rose & Kasworm, 2017, pp. 79-80), e che sicuramente necessita di una maggiore sistematicità anche nel contesto europeo e, segnatamente, in quello italiano, per dar seguito alle ambiziose azioni annunciate da NAAEL 2030 nelle realtà locali.

L'apprendimento degli adulti: dati, sfide, criticità e orizzonti di sviluppo

Oltre ai formatori, l'altro protagonista è certamente l'adulto, oggetto/soggetto del documento. Ma chi è l'adulto? Per riflettere è possibile partire dalla teoria di Knowles, secondo cui esistono quattro definizioni di adulto: una biologica, strettamente connessa all'età; una legale in materia di diritti; una sociale che riguarda l'esercizio di un ruolo attivo, come ad esempio attraverso il lavoro; una psicologica che riguarda lo sviluppo di un concetto di sé come soggetto autonomo e responsabile (Knowles, 1996). Proprio il concetto di *responsabilità* individuale risulta un aspetto chiave per l'apprendimento e lo stesso documento NEAAL lo riprende più volte.

A questo punto occorre però riflettere su alcuni dati e situazioni. Se da un verso l'enfasi sulla responsabilità individuale nell'apprendimento mette al centro i bisogni autentici del soggetto-in-formazione, dall'altro il rischio che si profila all'orizzonte è quello di una deresponsabilizzazione istituzionale che demanda al soggetto l'intera responsabilità del processo, o quantomeno buona parte.

Per analizzare la situazione degli adulti rispetto alla partecipazione alla formazione e all'apprendimento è possibile partire dai recenti dati ISTAT (2021) che registrano una serie di eleggenti importanti. Nel dettaglio emerge che nel 2020 la percentuale di partecipazione degli adulti a un'esperienza di apprendimento in Italia risulta essere inferiore al valore europeo con una media del 7,2% (contro il 9,2%). Ad incidere negativamente certamente c'è il livello di istruzione di base posseduto: se il 16,9% di soggetti che partecipa ad esperienze di formazione continua possiede un titolo terziario, tale percentuale scende vertiginosamente al 7,6% fra i diplomati; mentre è solo dell'1,4% per chi ha un titolo inferiore.

Di queste percentuali di partecipazione si registra un dato minore fra i disoccupati rispetto agli occupati (4,4% verso 7,6%) a differenza di quanto accade nel resto d'Europa dove il trend è all'inverso.

Sempre notevole è il gap con l'Europa rispetto alla percentuale di persone fra i 25 e i 64 anni in possesso di almeno un titolo di studio secondario superiore, considerato quale importante indicatore del livello di istruzione di un Paese necessario oltre che indispensabile rispetto alla partecipazione al lavoro. Nel 2020 si registra una percentuale del 62,9% rispetto alla media europea del 79%. Di questa percentuale, la quota maggiore è rappresentata dalle donne (65,1% contro il 60,5 degli uomini). Tuttavia c'è da rilevare che

le donne, nonostante i dati migliori sia dal punto di vista dell'istruzione secondaria che terziaria, non trovano poi nel mondo del lavoro riportato e valorizzato tale vantaggio.

Altro dato preoccupante riguarda i NEET la cui percentuale resta alta, anzi torna a crescere soprattutto nel periodo pandemico, assestandosi intorno al 23,9%. Si registrano inoltre anche uscite precoci dal sistema di istruzione e/o abbandoni, spesso portando al conseguimento soltanto del titolo di scuola secondaria di primo grado (13,5%).

Inoltre, se da un verso la Strategia Europa 2020 aveva posto quale obiettivo strategico quello di innalzare la percentuale di 30-34enni in possesso di un titolo di studio di terzo livello, dall'altro si continua a registrare a livello nazionale un dato di ritardo, seppur stabile da diversi anni del 27,8%, ben lontano dalla media europea del 41%. In questa percentuale va ancora sottolineato che la componente femminile è prevalente rispetto a quella maschile.

Queste condizioni illustrate attraverso i dati finiscono con il determinare un vero e proprio corto-circuito in quanto proprio l'aggiornamento (*vs* veloce obsolescenza) e lo sviluppo di conoscenze e competenze dovrebbe sostenere i soggetti più "fragili" sia rispetto alle questioni prettamente legate al lavoro ma anche rispetto alla crescita autonoma e consentendo una più piena e consapevole partecipazione alla vita sociale.

Infine, l'adesione a occasioni di apprendimento permanente è influenzata dal fatto che venga organizzata oppure finanziata dall'azienda stessa presso la quale si lavora e a parteciparvi sono soprattutto coloro con un titolo di formazione più alto rispetto ad altri.

Ritornando dunque alla responsabilità individuale ciò che chiaramente si evince anche dai dati è che quanto più basso è il livello di istruzione di partenza tanto è più difficile tanto e complesso rientrare in formazione, qualificarsi ulteriormente o accedere a delle opportunità di formazione permanente. È come se, nonostante i dati, non ci fosse piena consapevolezza o non si reputasse l'apprendimento in età adulta come chiave strategica per migliorare la propria condizione non solo economica ma anche sociale. Di fatto le fasce più fragili continuano a indebolire la propria posizione e l'accentrare la responsabilità dell'apprendimento a livello individuale potrà – presumibilmente – aumentare le sacche di disagio e di fragilità.

Accanto, dunque, ad una responsabilità di tipo individuale sarà necessario affiancare una di tipo sociale; in particolare ritornando all'azienda ad una responsabilità sociale d'impresa rispetto alla formazione e all'apprendimento in età adulta verso uno sviluppo sostenibile di aziende, persone e comunità (CESE, 2021).

Ciò affinché l'apprendimento permanente si affermi quale stile di vita condiviso da tutti capace di far superare le disparità e le disuguaglianze sociali e diventare anche una realtà sul luogo di lavoro. Ne deriva da ciò un'attenzione non soltanto all'apprendimento e alla formazione dei propri dipendenti ma anche attività di formazione destinata a stakeholders esterni (CESE, 2021, p. 1). Un apprendimento, quindi, di qualità e inclusivo, diritto universale di ciascun adulto (*ibidem*, p. 5).

Una possibile strategia in termini di sostenibilità per promuovere un apprendimento adulto capace di mettere a sistema aziende e comunità la possiamo trovare nell'apprendimento intergenerazionale.

Definito come un apprendimento basato sulla reciprocità e mutuo apprendimento fra generazioni differenti (Kaplan & Sánchez, 2014; Newman & Hatton-Yeo, 2008; NCoA, 1981), oltre a comportare nuovi legami tra generazioni diverse, evidenzia la fecondità dei processi di apprendimento reciproco, valorizzando al contempo il capitale sociale e di comunità, attraverso una proposta inclusiva e lifelong (Boström, 2014).

In questo tempo di (post)pandemia proprio le relazioni intergenerazionali possono rappresentare lo strumento/mezzo per lo sviluppo di un nuovo senso di fiducia, per l'avvio di politiche di solidarietà e di sviluppo sostenibile (Kaplan, Sanchez & Hoffman, 2017) in un'ottica di welfare generativo.

Proprio la necessità di un nuovo patto di solidarietà fra le generazioni rappresenta il focus centrale anche del manifesto "Intergenerationality Adds Up Lives" (2020) che raccomanda la necessità di rendere il paradigma intergenerazionale l'asse portante per innalzare e progettare gli orizzonti di un nuovo modello sociale.

La formazione in azienda per gruppi intergenerazionali può rappresentare un'opportunità per non disperdere patrimoni di conoscenza tacita e formare fra loro le generazioni ciascuno secondo il proprio *know how, know why and expertises*, oltre a limitare stereotipi fra generazioni che spesso mettono contro la nuova generazione come portatrice del nuovo e la vecchia generazione come detentrica di un patrimonio di conoscenze ormai passato ed obsoleto (Penick, Fallshore, & Spencer, 2014).

Nello scambio intergenerazionale vanno ad agire due differenti tipologie di conoscenze: una esplicita, l'altra tacita (Nonaka, 1994). Mentre la prima è facilmente codificata e decodificata, nel caso della conoscenza tacita è spesso non esplicitata, personale, contestuale e incorporata nella memoria dei soggetti e sviluppata attraverso le relazioni sociali (Harvey, 2012). Inoltre, nel momento di ingresso all'interno dell'organizzazione, i neo assunti hanno certamente un bagaglio di competenze di base ma una limitata conoscenza rispetto alla cultura dell'organizzazione, diversamente dai lavoratori di lunga data (Starks, 2013).

Non ultimo, l'approccio intergenerazionale all'apprendimento adulto può contribuire ad affrontare anche la sfida di (ri-)qualificare i lavoratori già presenti in azienda da lungo tempo favorendo – come sostenuto precedentemente – attraverso setting educativi adeguati uno scambio di conoscenze e apprendimenti con le generazioni successive, soprattutto in tema di competenze digitali.

Questi scambi possono avvenire certamente attivando processi di storytelling, promuovendo ascolto attivo, processi empatici e incidendo in ultima analisi positivamente anche sul clima organizzativo.

D'altronde, come richiamato anche nel *Libro verde sull'invecchiamento demografico* (2021), la solidarietà, la responsabilità fra le generazioni vengono richiamate quali leve strategiche su cui puntare per promuovere la coesione intergenerazionale e lo sviluppo di una comunità attiva e solidale.

Un ultimo breve passaggio – su un altro aspetto sottolineato dalla nuova agenda europea per l'apprendimento degli adulti – riguardo al concetto di competitività sostenibile già presente nel documento europeo "Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza" (2020).

Proprio su quest'aspetto, l'Italia sembra non brillare particolarmente. Secondo i dati del 2021 dell'Indice Globale di Competitività Sostenibile (GSCI) elaborato dal 2012 dal *think tank* svizzero-coreano, l'Italia si posiziona al 32° posto, mentre i Paesi scandinavi sono in testa della classifica.

L'indice misura la competitività sostenibile dei Paesi – definita come “the ability of a country to meet the needs and basic requirements of current generations while sustaining or growing the national and individual wealth into the future without depleting its natural, intellectual and social capital” – sulla base di 131 indicatori quantitativi distinti in cinque elementi strategici che interagiscono fra loro, nel dettaglio: Capitale Naturale; la Gestione delle Risorse – in particolare rispetto all'efficienza nell'utilizzo delle risorse (umane, naturali e/o finanziarie); il Capitale Sociale – riguarda la coesione sociale; il Capitale Intellettuale – intendendo la capacità di competere nel mondo globale soprattutto grazie all'innovazione e infine la Governance – ossia le politiche e gli investimenti atti a favorire la generazione di ricchezza sostenibile.

Senza entrare nel dettaglio della discussione dei dati (capitale naturale: 92°; gestione delle risorse: 57°; capitale intellettuale: 34°; capitale sociale: 28°; governance: 48°) risulta evidente che molte azioni sono ancora da intraprendere in particolare, e rimanendo nello specifico del tema qui discusso, rispetto al capitale intellettuale e sociale (e alla sua gestione) che rimandano strettamente a mirate azioni di governance.

In sintesi, per avviare delle strategie davvero efficaci di apprendimenti per gli adulti occorre un'adeguata regia politica-strategica-organizzativa capace di mettere in campo in modo sinergico le differenti risorse in un modo olistico ed integrate per l'intero percorso di vita di ciascun soggetto, promuovendo altresì approcci intergenerazionali capaci di sostenere e promuovere la coesione sociale e l'integrazione oltre a mutui apprendimenti fra diverse generazioni.

L'apprendimento degli adulti: fra *lifelong skill* e *lifelong attitude*

A conclusione di questo saggio si vogliono porre degli elementi ulteriori di riflessione in quanto quello in atto è un processo in divenire ed evidenziare alcuni nodi critici potrebbe contribuire a governarli in modo più efficace.

Innanzitutto la necessità, già ribadita nel saggio, di elaborare un approccio globale e personalizzato all'apprendimento adulto sia nei contesti formali ma anche informali e non formali anche di fronte alla transizione digitale che stiamo vivendo.

All'università gli over 30 rappresentano circa il 10% della popolazione studentesca (Anagrafe nazionale degli studenti, 2022) con numeri importanti soprattutto negli ambiti dell'insegnamento e delle professioni sanitarie eppure la didattica – escludendo l'ultimo periodo pandemico – rimane tarata sul prototipo di “studente ideal tipo” con tempi e regole molto rigide e con proposte metodologiche che poco tengono conto dei bisogni degli adulti nelle situazioni di apprendimento. A tale dato fa eco la percentuale degli iscritti alle università telematiche che inverte la proporzione fra under e over trenta (questi ultimi rappresentano circa il 42%) presentando una offerta che si caratterizza per un'alta flessibilità.

Un cambiamento è comunque occorso negli ultimi due anni durante il periodo pandemico che ha registrato una forte spinta sul versante della digitalizzazione con il diffondersi di piattaforme online per la gestione della didattica. Questo processo di innovazione che mai sarebbe stato raggiunto in così breve tempo se non sotto la spinta di un evento epocale e inatteso, se da un punto di vista ha comportato notevoli vantaggi rispetto alla fruizione – potendo essere usufruita ovunque e nel caso di registrazioni anche *on demand* – e ottimizzando le spese relative a spostamenti, costi di alloggio ecc., dall’altro ha evidenziato alcuni limiti innanzitutto riguardo al possesso di un mezzo elettronico per poter usufruire delle proposte didattiche, ma anche rispetto alla capacità di motivarsi e auto-disciplinarsi rispetto allo studio. Infine, altro impatto ha riguardato la capacità di interazione personale e sociale che nel momento in cui è mediata attraverso il mezzo tecnico riesce solo parzialmente a colmare i vissuti di isolamento e solitudine (Dyrud, 2000). Questi elementi hanno certamente inciso in maniera più importante sulle fasce più deboli sia dal punto di vista sociale che economico.

C’è comunque da aggiungere che questa spinta alla tecnologizzazione registrata nel periodo pandemico dovrebbe poter costituire un’opportunità per promuovere processi di innovazione didattica al fine di renderla maggiormente inclusiva anche nei confronti degli adulti.

La transizione digitale, ad ogni modo, registra degli importanti ritardi e lo stesso documento “Strategia nazionale per le competenze digitali” del 2021 rileva che in Italia si riscontra tra la popolazione una carenza significativa rispetto alle competenze digitali. Tale dato va ad incidere negativamente sia sul versante privato che lavorativo – in termini di occupabilità – di ciascun individuo generando fenomeni di esclusione sociale e dal contesto del lavoro (si pensi anche ai continui processi di automazione in atto), di ridotta possibilità di accesso all’informazione e a determinati servizi digitali. A ciò si aggiunga l’emergere di “nuove” forme di lavoro: dall’indagine Unioncamere – ANPAL (2020) per il periodo 2015-2019, si rileva che il 24,6% delle imprese ha investito nel smart working come modello organizzativo per il lavoro (fra queste il 5,7% delle imprese che hanno dichiarato di aver investito “molto” e “moltissimo”) o anche il digital marketing, il 36,9% dichiara di avervi investito e di questa percentuale il 6,4% “molto” e il 5,4% “moltissimo”. Dalla stessa indagine, in merito ai trend e ai profili professionali rispetto all’innovazione digitale emerge come il 70,3% delle imprese abbia investito nella trasformazione digitale, di queste oltre il 40% delle aziende ha posto attenzione verso investimenti nel “capitale umano”. Il 37,8% delle imprese ha dichiarato di aver investito nella formazione del personale esistente e il 2,9% delle imprese ha indicato il reclutamento di personale come effetto dell’investimento.

Altro elemento di criticità emerso nel periodo pandemico – sottolineando un trend già esistente e preoccupante – riguarda le donne che hanno perso il lavoro che risultano essere il doppio rispetto agli uomini (l’1,3% fra le donne contro lo 0,7% fra gli uomini) anche a causa del settore di impiego in particolare quello dei servizi già più precario ed instabile rispetto ad altre mansioni di tipo apicali (Istat, 2020).

I dati forniscono altresì un altro dato preoccupante: le donne risultano maggiormente penalizzate dal punto di vista delle nuove assunzioni oltre a registrare un minore numero

di re-ingressi nel mercato del lavoro dopo averlo perso riprendendo anche in questo caso nuove problematiche sulla formazione e sulle transizioni positive lavoro-formazione-lavoro. Ciò ha contribuito ad ampliare un gap già presente e destinato ad ampliarsi nei prossimi tempi (ILO, 2021).

I dati che vengono dalle ultime indagini OCSE sono molto chiari e allarmanti al contempo. Lo studio del 2021 (OCSE, 2021a) sull'aumento della partecipazione degli adulti all'apprendimento evidenzia come solo due adulti su cinque partecipano all'istruzione e alla formazione in un anno. Emerge altresì che diversi e molteplici sono ancora gli ostacoli che impediscono la partecipazione fra cui la mancanza di tempo (legata principalmente al lavoro o agli impegni familiari), la mancanza di mezzi finanziari o di prerequisiti. Come è facilmente deducibile sono ancora una volta le fasce più deboli e fragili (da un punto di vista economico e/o culturale) a pagare il prezzo più alto. Anche in questo caso si evidenzia il gap di genere: sono, infatti, circa il 28% le donne inattive ma motivate secondo le quali gli impegni familiari costituiscono un ostacolo alla partecipazione alla formazione, mentre solo l'8% degli uomini riporta la stessa limitazione (OCSE, 2021b).

Sarebbe importante quindi cominciare ad agire per rimuovere gli ostacoli, ma ancora una volta si ribadisce la necessità di una regia politica che non si limiti a dei propositi ma che attui delle strategie concrete e applicabili.

Inoltre, come fa notare lo stesso documento OCSE (2021a), la partecipazione all'apprendimento degli adulti non costituisce di per sé una garanzia per dar vita ad un sistema efficace per cui occorre certamente operare sul versante della qualità dei formatori – e dunque delle proposte di qualità offerte – e su politiche di orientamento lifelong all'apprendimento adulto per consentir loro di apprendere ad orientarsi e agire in contesti di lavoro in sempre più rapida evoluzione.

Dal report "Skills Outlook 2021. Learning for Life" emerge la preoccupazione derivante dalla crisi pandemica che ha in modo repentino accelerato la trasformazione della società, dell'economia e del lavoro con nuove richieste non solo per trovare ma anche per mantenere un posto di lavoro.

In Italia circa il 70% degli adulti non partecipa a percorsi di istruzione e formazione e afferma di non essere disposto a parteciparvi, sono quindi "disimpegnati" rispetto all'apprendimento degli adulti. Questo certamente non fa che aumentare lo iato fra necessità di occupazione e richieste in termini di competenze da parte delle aziende. In particolare rispetto al mondo del lavoro se da un verso si registra una flessione del 40% degli annunci online di posizione aperte; dall'altro si registra un aumento per posizioni con lavoro da remoto per le quali si richiedono titoli di istruzione superiore con importanti ripercussioni negative sui soggetti meno istruiti, essendo modificato il set di skill e competenze di tipo trasversali come comunicazione, lavoro in team, capacità organizzative, problem solving, leadership, oltre che ovviamente digitali: in sintesi *lifelong skills* oltre a promuovere un'attitudine positiva verso l'apprendimento, che sarà indispensabile nel corso della loro vita (*lifelong attitude*).

Non si tratta quindi solo, come ribadito da diversi documenti europei, di rendere l'apprendimento permanente una realtà, ma anche di renderlo flessibile e adattabile al

singolo soggetto, al contesto in cui vive, agli aspetti socio-economici e culturali, agli obiettivi di sviluppo che si prefigge. Quest'ultimo evidenzia anche l'importanza di promuovere un *orientamento lifelong* capace di sostenere i soggetti nelle diverse e molteplici transizioni della vita formandoli ad un'autonomia di scelta sempre più ampia e responsabile. Anche per questo sarebbe opportuno creare fra i diversi momenti formativi della vita un legame di interdipendenza e complementarietà.

Data inoltre la natura eterogenea della formazione continua, sarebbe auspicabile – così come riporta lo stesso documento – elaborare una rete di collaborazione fra settori (pubblico e privato) ed attori della società civile unitamente all'elaborazione di coerenti politiche, olistiche, in merito a istruzione-lavoro-sviluppo economico-sociale e previdenziale. Politiche, quindi, volte all'inclusione e all'accessibilità e alla rimozione degli ostacoli.

Una sfida certamente non semplice, aggravata dal periodo pandemico che però allo stesso tempo ha fornito nuovi mezzi e strumenti per affrontarla a partire dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza quale opportunità davvero unica per istituire nuovi processi virtuosi volti a contribuire alla generazione di società inclusive e resilienti.

Note degli autori

Il presente contributo costituisce l'esito di un percorso di ricerca e riflessione comune tra le due autrici.

Gina Chianese ha scritto i paragrafi *L'apprendimento degli adulti quale aspetto chiave per lo sviluppo di una società resiliente*; *L'apprendimento degli adulti: dati, sfide, criticità e orizzonti di sviluppo*; *L'apprendimento degli adulti: fra lifelong skill e lifelong attitude*.

Elena Marescotti ha scritto i paragrafi *Considerazioni introduttive*; *Uno sguardo d'insieme: ambizioni, aree di intervento, criticità*; *I formatori degli adulti: professionalizzazione, competenze, mandato educativo*.

Bibliografia

Almalaurea (2020). XXII Indagine Profilo dei Laureati 2019. Rapporto 2020. Retrieved from https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2020/almalaurea_profilo_rapporto2020.pdf

Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.

Biasin, C., & Marin, V. (2021). Pandemia e mondo del lavoro: sostenere la ripresa attraverso la formazione. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 21, 3, 312-327.

Boström, A.K. (2014). Intergenerational Learning and Social Capital. In Schmidt-Hertha, B., Krašovec, S.J., & Formosa, M. (Eds). *Learning across Generations in Europe. Research on the Education and Learning of Adults*. Rotterdam: Sense Publishers.

CESE (Comitato Economico e Sociale Europeo) (2021). *Parere del Comitato economico e sociale europeo sull'Apprendimento degli adulti*. Retrieved from <https://www.eesc.europa.eu/it/our-work/opinions-information-reports/opinions/adult-learning-0>

Commissione Europea (2021). *Libro verde sull'invecchiamento demografico. Promuovere la solidarietà e la responsabilità fra le generazioni*. Brussels COM (2021)50 final. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0050&from=it>

CONFINTEA VII (2022). *Marrakech Framework for Action. Harnessing the transformational power of Adult Learning and Education*. Retrieved from https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/FINAL%20MarrakechFrameworkForActionEN_06_21_22_0.pdf

Consiglio dell'Unione Europea (2008). *Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:IT:PDF>

Consiglio dell'Unione Europea (2020). *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02)&from=IT)

Consiglio dell'Unione Europea (2020). *Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020 relativa all'istruzione e formazione professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202(01)&from=IT)

Consiglio dell'Unione Europea (2021). *Risoluzione del Consiglio su una nuova agenda europea per l'apprendimento degli adulti 2021-2030*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214(01)&from=IT)

Cornacchia, M. (2018). *Le humanities in azienda. Per una via umanistica alla formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Cornacchia, M., & Tramma, S. (a cura di) (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci

Corsi, M. (2020). *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*. Milano: FrancoAngeli.

Dyrud, M.A. (2000). The third wave: a position paper. *Business Communication Quarterly*, 63(3), 81-93.

Eurydice (2012). *Two decades of reform in higher education in Europe. 1980 onwards*. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/99ee4754-0b47-47ae-9a3f-276eb133d494>

Fenwick, T. JU. (1996). *Firestarters and outfitters: Methaphors of adult education*, Paper presented at the Annual Conference of the Canadian Society for the Study of Education (24th, St. Catharines, Ontario, Canada, June 4-7, 1996). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400463.pdf>

Flexner, A. (1939). The usefulness of useless knowledge. *Harpers*, 179, 544-552.

Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.

Genovesi, G. (2022). *La scuola. "Sta come torre ferma, che non crolla già mai la cima per soffiare di venti"*. Roma: Anicia.

Harvey, J. (2012). Managing organizational memory with intergenerational knowledge transfer. *Journal of Knowledge Management*, 16, 400-417.

Holling, C.S. (1973). Resilience and Stability of Ecological Systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4, 1-23.

ILO (2021). *Building Forward Fairer: Women's rights to work and at work at the core of the COVID-19 recovery*. Retrieved from https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--gender/documents/publication/wcms_814499.pdf

Istat (2018). *Report Conciliazione tra lavoro e famiglia, anno 2018*. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files/2019/11/Report-Conciliazione-lavoro-e-famiglia.pdf>

Istat (2020). *Il mercato del lavoro 2020. Una lettura integrata*. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files//2021/02/Il-Mercato-del-lavoro-2020-1.pdf>

Istat (2021). *Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione*. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files//2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>

Kaplan, M., & Sánchez, M. (2014). Intergenerational programs and policies in aging societies. In Harper, K., Hamblin, J., Hoffman, K., Howse, G., Leeson, *International Handbook on Ageing and Public Policy* (pp. 367-383). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.

Kaplan, M., Sanchez, M., & Hoffman, J. (2017). *Intergenerational Pathways to a Sustainable Society*. London: Springer.

Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Eds.) (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäisher Hochschulverlag.

Latouche, S. (2008). *Breve trattato della decrescita serena*. Torino: Bollati Boringhieri.

Lichtenberg, T. (2020). Curriculum globALE: A Global Tool for Professionalising Adult Educators. In Egetenmeyer, R., Boffo, V., Kröner, S. (Eds.). *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education* (pp. 213-219). Firenze: Firenze University Press.

Manifesto "Intergenerationality Adds Up Lives" (2020). Retrieved from https://generationsworkingtogether.org/downloads/5ea95ea087414Manifesto%20European%20Day_EN_F.pdf

National Council on Aging (NCoA) (1981). *The White House Conference on Aging "Strategies for Linking the Generations"*. Washington, DC: NCoA

Newman, S., & Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizon*, 8, 31-39.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5, 14-37.

Norris, F.H., Steven, P. B., S.P. Wyche, K.F., & Pfefferbaund, R.L. (2008). Community Resilience as a metaphor, theory, sets of capacities and strategies for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41, 127-150

Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.

OCSE (2021). *Increasing Adult Learning Participation: Learning from Successful Reforms. Getting Skills Right*. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/employment/increasing-adult-learning-participation_cf5d9c21-en

OCSE (2021). *Skills Outlook 2021. Learning for Life*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/oecd-skills-outlook-e11c1c2d-en.htm>

Ordine, N. (2013). *L'utilità dell'inutile. Manifesto*. Milano: Bompiani.

- Patel, S.S., Rogers, M.B., Amlôt, R., & Rubin, G.J. (2017). What Do We Mean by 'Community Resilience'? A Systematic Literature Review of How It Is Defined in the Literature. *PLoS Currents* 1, 9.
- Penick, J. M., Fallshore, M., & Spencer, A.M. (2014). Using intergenerational service learning to promote positive perceptions about older adults and community service in Academy of Management Learning & Education June college students. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12, 25-39.
- Ross-Gordon, J.M., Rose, A.D., & Kasworm, C.E. (Eds) (2017). *Foundations of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Starks, A. (2013). The forthcoming generational workforce transition and rethinking organizational knowledge transfer. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11, 223-237.
- Tisseron, S. (2017). *La resilience*. Paris: Presse Universitaires de France/Humensis.
- Tramma, S. (2018). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- UNESCO (1996). *Learning: the treasure within*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- UNESCO (2021). *Yeonsu Declaration for Learning Cities. Building healthy and resilient cities through lifelong learning*. Retrieved from https://uil.unesco.org/sites/default/files/doc/lifelong-learning/cities/5th-conference/iclc5_yeonsudeclaration.pdf
- UNESCO (2022). *5th Global Report on Adult Learning and Education. Citizenship education: Empowering adults for change*. Hamburg: UNESCO.
- UNICEF (2020). *Responding to COVID-19: UNICEF Annual Report 2020*. New York: UNICEF.
- Vischi, A. (2008). *Tra responsabilità sociale d'impresa e pedagogia*. Milano: I.S.U, Università Cattolica.
- World Economic Forum (2013). *The Future Role of Civil Society*. Retrieved from https://www3.weforum.org/docs/WEF_FutureRoleCivilSociety_Report_2013.pdf