

Il *mutual learning* tra politiche e pratiche di formazione per l'istruzione degli adulti in Europa.

The mutual learning model in politics and training proposals for adults in Europe.

Patrizia Garista, INDIRE Nucleo territoriale Centro

Cristina Coccimiglio, INDIRE Nucleo territoriale Centro

ABSTRACT ITALIANO

Migliorare le competenze di adulti scarsamente qualificati è un obiettivo affrontato dall'Europa attraverso la raccomandazione *upskilling pathways*, la quale coinvolge portatori di interesse istituzionali e privati, incoraggiandoli a intervenire con azioni e pratiche efficaci. Per supportare tali politiche la Commissione Europea ha deciso di accompagnare la formazione dei formatori attraverso dei *mutual learning workshop*, organizzati in un confronto su saperi pratico-operativi come sistemi organizzatori di conoscenze. A partire dall'esperienza nei *mutual learning workshop*, il contributo presenta e si interroga sulla proposta formativa europea, riesaminandola alla luce di una riflessione sul rapporto tra saperi ed esperienze, tra politiche e tecniche, immaginando traiettorie educative per un perfezionamento formativo e professionale degli adulti sensibile al valore della conoscenza e alla sua capacità di creare connessioni significative.

ENGLISH ABSTRACT

Implementing adult competences is a priority for the European Commission. The Recommendation for upskilling pathways addresses adult learning needs and involves several stakeholders from the institutional and private sectors, presenting and proposing a framework grounded in best practices and political actions through the mutual learning workshops. The mutual learning model characterizes the training the trainers and proposes to investigate models and practices following a perspective able to reorganize new knowledge. The present paper introduces and investigates the European project of monitoring the Recommendation, trying to read this experience with the broader literature of knowledge building and imagining educational trajectories for adult upskilling, sensible to the value of knowledge and its capacity to create meaningful connections.

La formazione su *Upskilling Pathways*: quale connessione tra politiche e bisogni formativi?

Il presente contributo intende proporre una riflessione critica a partire dall'esperienza dei *mutual learning workshop*, organizzati dalla Commissione Europea per monitorare l'applicazione della Raccomandazione per gli *Upskilling Pathways* (2016). La realtà degli adulti scarsamente qualificati (*low skilled*) è una sfida educativa che riguarda in Europa oltre 63 milioni di persone. Avere competenze non sufficienti influisce negativamente sulla possibilità di ottenere una buona occupazione e su dimensioni che caratterizzano la vita del cittadino europeo come partecipare attivamente alla vita politica e sociale, comprende-

re informazioni sulla propria salute, progettare il proprio futuro, sostenere una crescita sostenibile. La questione su come si debba sviluppare la formazione di sé e degli altri ha da sempre accompagnato le crisi sociali, economiche e politiche, richiamando la necessità di ripensare la formazione del cittadino anche mettendo in discussione i modelli educativi tradizionali a essa sottesi, si pensi al processo di democratizzazione del V secolo in Grecia (Seveso, 2007). E se la storia ci propone di focalizzare l'attenzione sui momenti di trasformazione come opportunità, la Commissione Europea accoglie questa sfida, dichiarando la necessità di pensare ai programmi di *upskilling* in un'ottica di *empowerment*, ipotizzando una prospettiva capace di mettere nelle condizioni (*upskilled*) di poter controllare il proprio percorso formativo, professionale e di realizzazione di sé (Freire, 2005; Batini, 2011). Nello scenario europeo attuale (crisi economica, migrazioni, inclusione, sviluppo sociale) la Raccomandazione *Upskilling pathways* (2016) (1) viene deliberata, proponendosi di indirizzare e supportare gli Stati membri a delineare strategie in grado di stabilire le priorità formative e le azioni chiave per offrire migliori opportunità, attraverso reti e alleanze tra istituzioni strategiche e portatori di interesse. Ma quali sono i confini delle progettualità nazionali e la condivisione delle buone pratiche capaci di creare un circolo virtuoso tra epistemologie consolidate, sollecitazioni sociali ed esigenze politiche, le quali devono trascrivere tali saperi nel linguaggio della programmazione istituzionale e finanziaria?

La partecipazione al processo di accompagnamento per l'applicazione della Raccomandazione, sviluppato dalla Commissione Europea attraverso il coinvolgimento di delegazioni di stakeholder nazionali in due *workshop* basati sul "mutuo apprendimento" (*Mutual learning*), ha permesso un confronto funzionale alle riflessioni necessarie per rispondere alla precedente domanda. Come sostiene Mortari "l'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria per comprenderne il senso" (Mortari, 2003, p.15).

Il presente contributo si genera dunque da un'esperienza politica, proponendosi di rileggerla attraverso la lente di "saperi più forti". Tale rilettura diventa così esercizio riflessivo e critico, assumendo la formazione come processo politico, "rispetto al quale il discorso pedagogico va orientato innanzitutto a un'indagine riflessivamente critica, finalizzata a smascherare qualsiasi forma o rischio di condizionamento" (Mortari, 2003, p. 61). Pensare e riflettere criticamente sulle esperienze significa esplorare alternative all'esistente e, nell'ottica trasformativa (Mayo, 2007), immaginare opportunità di ripensare la formazione come connessione possibile tra saperi, esperienze, tecniche e politiche.

Il modello del mutual learning per formare gli stakeholders di Upskilling Pathways

In seguito alla delibera della Raccomandazione nel 2016, senza finanziamenti, la Commissione ha progettato un'iniziativa di accompagnamento per la sua applicazione, ritenendo importante supportare i vari Stati nell'individuare le priorità, i gruppi vulnerabili, le azioni chiave e presentare canali di finanziamento tra cui le call di Erasmus+. La Commissione propose ad alcuni Stati membri di partecipare a due *workshop*, in un arco temporale di due anni (2017-2018), attraverso una delegazione nazionale di *stakeholders*, ognuno rappresentante un'istituzione pubblica o privata coinvolta nella

predisposizione di misure finalizzate a sostenere la certificazione di competenze per una qualifica di base o per la riqualificazione. Le delegazioni (di Croazia, Finlandia, Grecia, Romania, Bulgaria, Spagna, Polonia, Italia) rappresentando i Ministeri del Lavoro e dell'Istruzione, i sindacati, il mondo del lavoro, i referenti regionali dell'educazione e del lavoro sociale, gli Istituti di ricerca e gli Enti per la formazione professionale, si sono riunite per due giorni consecutivi in ciascun *workshop*, confrontandosi su questioni fondamentali quali: descrivere l'offerta esistente, fornire attività di informazione e coinvolgimento degli *stakeholders*, lavorare per collegare istruzione, formazione, occupazione e politiche sociali a sostegno dei gruppi vulnerabili; utilizzare canali di finanziamento esistenti. I *workshop* seguivano il modello del *mutual learning*, il quale coniuga aspetti dell'apprendimento tra pari (esperti) con quelli del *social learning*, enfatizzando le differenze e il dialogo tra esperti come opportunità e punti cardine di un programma di cambiamento per le politiche europee (3). Gli incontri erano orientati in modo molto pragmatico da un facilitatore (*the skilled facilitator*): presentazione di buone pratiche e gruppi di lavoro misti per confrontarsi e avanzare ipotesi di strategie operative, mediante strumenti di lavoro come la "to do list", in cui si definivano le aree di intervento, le possibili collaborazioni e le azioni chiave implementate o da implementare. Gli incontri sono stati progettati come *laboratori per fare "sintesi"* di buone pratiche, di bisogni identificati, di modelli culturali, educativi, gestionali, con lo scopo di creare un sistema più coerente ed efficace a sostegno degli adulti scarsamente qualificati.

TAB. 1 - L'ANALISI DELLA SITUAZIONE CORRENTE E DELLE AREE DI INTERVENTO RISPETTO AL SETTORE EDUCATIVO SVOLTA DALLA DELEGAZIONE ITALIANA DI UPSKILLING PATHWAYS

Bisogno di riferimento	Livello di intervento	Step 1 Skills Audit	Step 2 Tailored training	Step 3 Validation and recognition	Norme di riferimento
Utenti privi di un livello minimo di skills , che necessitano di: - Recupero obbligo scolastico - Literacy lingua madre - Literacy matematico-scientifica - Literacy ICT - Literacy lingua straniera Verifica livello di literacy	- Servizi sono operativi tramite i CPIA (la fase accoglienza può prevedere interazione coi PES) - Copertura territoriale nazionale Finanziamento garantito da MIUR, con sostenibilità lungo periodo	- Analisi fabbisogno utente con interviste individuali (CPIA) - Sviluppo PAI (CPIA)	-organizzazione corsi recupero obbligo (CPIA) Organizzazione corsi raggiungimento livelli minimi di literacy (CPIA)	- Diploma scuola media (rilasciato da CPIA) Attestati di competenza per literacy	- DL 263/2012 - NQF Italia Ecc..

Date tali finalità, il percorso dei due *workshop* si è configurato secondo la seguente traiettoria: il primo ha: avviato i lavori, coinvolto le delegazioni, definito le aree di interesse e la necessità di impegnarsi a implementare la Raccomandazione, presentato dati e priorità sugli adulti scarsamente qualificati nonché i progetti strategici in atto. Il ritmo

intenso del *workshop* si cadenzava da gruppi di lavoro a tema: l'identificazione dei gruppi target, le azioni e i progetti attivati, la certificazione delle competenze formali e informali, le azioni istituzionali per l'orientamento.

Il secondo workshop si è svolto a un anno di distanza, periodo per provare ad agire sulle politiche e le pratiche a sostegno della Raccomandazione. Lo scambio tra i delegati dei vari paesi è stato sostenuto dalla condivisione di opportunità di finanziamento, prodotti a supporto delle azioni chiave come il lavoro fatto sulla certificazione delle competenze formali e informali, e soprattutto dall'opportunità di permutare informazioni, messa a disposizione dalla piattaforma EPAL, che promuove la cultura dell'apprendimento permanente attraverso varie iniziative.

Il secondo *workshop* quindi si è proposto di raccogliere e presentare esempi di buone pratiche, di individuare attraverso i gruppi di lavoro strategie di successo trasferibili da un paese all'altro, organizzare un piano d'azione per il futuro con l'obiettivo di individuare le tre linee primarie di intervento che soddisfano una o più dei tre step di servizio previsti da *Upskilling Pathways*. Se prendiamo come riferimento la dimensione squisitamente educativa possiamo presentare un estratto dello schema di sintesi del lavoro della delegazione italiana (4).

Quale ruolo per i saperi della formazione nell'integrazione e nello sviluppo delle politiche europee?

“Avremmo voluto più tempo per la condivisione e la conoscenza reciproca”. Tra le valutazioni dei delegati che hanno partecipato alla prima conferenza è stata raccolta questa richiesta che il secondo *workshop* ha provato ad affrontare. Tale bisogno, sentito da tutti i delegati, portatori di interessi ma anche di esperienze, saperi e biografie, apre a una riflessione generatrice di domande sul rapporto tra saperi, esperienze, tecniche e politiche. Come sostiene Mortari “pensare i pensieri significa rintracciare ed esaminare discorsi, o anche semplici frammenti discorsivi, che governano spesso irriflessivamente il processo di interpretazione dell'esperienza” (Idem, 2003, p. 35). Se tale valutazione non ha trovato riscontro nella proposta operativa dei *mutual learning workshop* citati, proviamo qui ad avviare una riflessione di secondo livello, in cui a partire da questa sollecitazione dell'esperienza, fermiamo anzi “interrompiamo il potere performativo delle trame concettuali e il processo di elaborazione del significato dell'esperienza attraverso una metariflessione” (ibidem, p.37), con l'intento di ampliare la possibilità di applicazione della Raccomandazione anche a livello della formazione dei formatori e su territori inesplorati o rimasti tra i saperi taciti, che può offrirci una prospettiva teoretica. Ciò che è apparso interessante infatti, da un punto di vista di costruzione delle conoscenze, riguarda come negli adulti in formazione, così come tra i professionisti che se ne occupano, ci sia un bisogno, spesso latente o inespresso, di entrare in contatto con la persona, con i suoi interessi, come elemento costitutivo di un gruppo di lavoro, ricco di possibilità date dagli scambi interprofessionali, interdisciplinari e interculturali. A nostro avviso, il *mutual learning workshop* si è dimostrato laboratorio ricchissimo come scambio di buone pratiche, idee e strategie di intervento, in cui si dava priorità all'esigenza organizzativa e politica di mettere ordine ai saperi consolidati, alle esperienze di successo, alle iniziative replicabili e

capaci di coinvolgere e motivare gli adulti scarsamente qualificati. Meno spazio hanno trovato *setting* di secondo livello (Riva, 2000; Zannini, 2005), riflessioni epistemologiche sulla possibilità di innovare didatticamente tali percorsi nella prospettiva dell'*empowerment* di soggetti, come auspicato da un relatore e su come questo processo a volte richieda un impegno relazionale, oltre che politico-organizzativo. Si è rivelato quindi, in una riflessione postuma, *on practice* come direbbe Schön, non tanto uno scollamento tra saperi, esperienze, tecniche e politiche, quanto una messa in ombra del ruolo dei saperi nella formazione e nella possibilità di aprire al nuovo e al possibile, di innovare le visioni su *upskilling pathways*, di coniugare i bisogni di socializzazione con quelli più legati all'acquisizione di competenze, di tradurre i linguaggi delle politiche e delle normative in un linguaggio connotato "sensibilmente" dai vissuti e dalle esperienze di membri della delegazione o viceversa. Tale lavoro sembra rinviato a un *setting* più operativo e privato della progettazione sul campo. Riteniamo quindi necessario un percorso all'indietro sulle epistemologie che accompagnano i saperi in questo settore della formazione, per cogliere quel punto di incontro tra saperi, esperienze, tecniche e politiche, capace di rendere visibili i saperi taciti e di dargli forma in Patti, didatticamente innovativi, per sviluppare nuove competenze.

Rileggere l'esperienza del mutual learning: il rischio della "strumentazione dei saperi" secondo Stiegler

Rileggendo l'esperienza dei *mutual learning workshop* possiamo constatare che la necessità di tenere insieme un'istanza al contempo sociale, educativa e politica si era già posta in altre epoche storiche e la troviamo oggi alla base dell'esigenza di creare, all'interno e all'esterno delle istituzioni educative, uno spazio (progettato e reale) di convivenza tra saperi caratterizzati da una forte identità epistemologica e saperi della pratica. Oggi abitiamo, dentro e fuori dalle istituzioni, ambienti ad alto tasso di mediazione tecnica, "ambienti mediali", orizzonte e terreno di coltura di specifiche prestazioni schematiche, analogiche e linguistiche, nel quale sapere e saper fare rappresentano un connubio in evoluzione. Tra vecchie e nuove tecnologie, in una società che reclama una rinnovata attenzione per i saperi dell'esperienza, si ridefinisce dunque l'equilibrio del rapporto tra i saperi connessi alle pratiche sociali di riferimento e alla dimensione pratica e produttiva del conoscere e dell'esperire.

Non si può eludere una domanda supplementare su una questione tutt'altro che ovvia: a cosa è dovuta questa rinnovata attenzione per i saperi dell'esperienza che il *mutual learning* sostiene? E perché le istituzioni politiche prediligono questo tipo di formazione dei formatori? Può essere interessante rifletterci, dal momento che essi sono in gioco nella progettazione e nei tavoli di lavoro in cui si decidono programmi e finanziamenti. È quindi opportuno provare a capire bene se nella risposta a questa domanda non ci siano proprio elementi che ci lasciano riscoprire una poco ovvia continuità con alcune questioni che, storicamente, hanno riguardato, a questo proposito, educazione e istruzione, per altro nuovamente al centro dell'attenzione nella riforma italiana dei Centri Per l'Istruzione degli Adulti, CPIA (da educazione degli adulti ad istruzione degli adulti). Nelle pratiche educative si è progressivamente iniziato a percepire il rischio di un'assenza di trasmissione

di sapere legato all'esperienza, imprescindibile condizione di possibilità per un apprendimento efficace.

Il rapporto tra sapere e fare, tra sapere e tecnica è indissolubile fin dalle origini della scienza moderna. Nel porre però la questione del rapporto tra saperi disciplinari e saperi della pratica in formazione è utile ragionare su alcune considerazioni sollevate da contemporanei come Bernard Stiegler. Il filosofo francese ci ricorda che, quando problematizziamo la questione del sapere, è opportuno ricordare che l'essere umano si trova già sempre coinvolto nelle dinamiche di una società che oggi si manifesta, in maniera distinta, come una compiuta società dell'informazione e questo implica dover riconoscere che il sapere, nel momento in cui diviene informazionale, diviene un potere.

La società dell'informazione oggi sistematizza il controllo dei saperi (la loro dissociazione e distruzione) e dunque si deve parlare di una 'strumentazione dei saperi' (nel senso che gli strumenti del sapere sono oggi industriali) che corrisponde a un insieme di processi simultanei di perdita dei *saper fare* e dei saper vivere che assieme, fino a qualche decina di anni fa, costituivano i modi di vita quotidiana. Per Stiegler si tratta di porre che ogni forma di sapere suppone una strumentazione: una tecno-logica, che la supporta e la condiziona. Riproblematizzare la formazione significa tematizzare *praxis e esperienza* in rapporto al tema dell'educazione e dell'istruzione: è cambiato il nostro modo di relazionarci al sapere fare, il nostro *habitus* percettivo va modificandosi e così le pratiche formative.

La crisi del sapere, di cui tutti gli istituti di insegnamento rappresentano il teatro, consiste nel fatto che il sapere non prova più a dire *l'essere*, ma a esplorare il *divenire*, anche se si continua ad insegnare che il sapere ha il compito di formalizzare ciò che è. A livello di proposta didattica-formativa questo ribilanciamento tra attenzione all'aspetto teorico e quello più meramente pratico-operativo avverrà in maniera tanto più produttiva quanto più si creeranno delle reti (e delle connessioni ad esempio con il terzo settore, università e altri attori) e quanto più all'attenzione rispetto a ciò che è tecnicamente più necessario (competenze di base) verrà affiancata un'attenzione allo sviluppo delle competenze trasversali poiché lo spazio dell'apprendimento o lo spazio istituzionale delle decisioni politiche o tecnico-operative, sono innanzitutto originariamente parte di un più ampio e globale spazio dell'esperire, spazio in cui è possibile immaginare la tanto ricercata e dibattuta *crescita sostenibile e inclusiva*.

La fine dei saperi per diventare upskilled?

Gli adulti *upskilled* sono adulti competenti. La competenza non è un fare, ma un agire, eppure si compone intrinsecamente di esercizio di abilità e di conoscenze. Dunque rappresenta un tentativo di esemplificazione e di ridefinizione di un moderno dispositivo che funziona da metrica per la misurazione del *saper fare*. Nella interpretazione-valutazione di quest'ultimo non ci si può limitare all'ancoraggio a riferimenti tecnici ma si deve tenere conto dei contesti relazionali e del valore di ciò che definiamo 'esperienza'. È indubbio che la scuola, compresa quella per gli adulti, debba favorire la valorizzazione di conoscenze e di saperi nell'interpretare la vita personale, sociale, professionale, culturale (Batini, 2008) ma la logica delle competenze ha incontrato non poche resistenze da parte di

alcuni critici. Intendere le competenze in modo strettamente tecnico è divenuto riduttivo ma non si può dimenticare che inizialmente esse nascono come unità minima di scomposizione dei compiti lavorativi (Pellerey, 2001). Rappresentano poi un apparato concettuale anche per gestire esigenze di formazione e valutazione. Una metrica che consente a diversi sub-sistemi di interfacciarsi (Bresciani, 2005), e ben si presta a una società tecnicizzata come quella odierna. I saperi di oggi sono tali *in* una società dell'informazione, che si iscrive in un sistema composto di tanti sub-sistemi combinati tra loro, di fattori tecnici inseriti in contesti sociali, politici, economici diversi, un insieme di mediazioni (tra le quali fa da collante proprio l'esplosione informativa che passa per la rete) che elaborano processi di adattamento e facilitazione della vita.

Al cuore dei processi formativi c'è, oltre alla trasmissione di saperi, anche lo sviluppo della capacità critica di allenamento e ricomposizione di conoscenze e abilità. Si acquista gradualmente la consapevolezza che le competenze imprescindibili esigono di qualificarsi per il carattere della riflessività (Lodigiani, 2011), e per la dimensione sociale, quella che le vuole concepire e realizzare come frutto di una triangolazione (Pellerey, 2001): l'auto-percezione del soggetto, il raffronto con indicatori considerati oggettivi e il riconoscimento sociale. I processi di istruzione e formazione dovrebbero assicurare a chi apprende di essere in grado di 'fare' sulla base di ciò che sa, passando da una progettazione a azioni concrete osservabili: essi dovrebbero promuovere una significativa flessibilità cognitiva vista l'eterogenea matrice delle questioni da affrontare in vari ambiti e contesti in tutto l'arco della vita (si pensi alla recente riscoperta centralità della distinzione tra apprendimenti in contesto formale, non formale, informale).

Nella pratica didattica sembra oggi inoltre diffusa la consapevolezza che l'accesso alla conoscenza sia facilitato dal coinvolgimento attivo delle persone in apprendimento situato e collaborativo che fanno proprio un atteggiamento 'artigiano' (Sennett, 2008) teso al miglioramento. Non un semplice addestrare all'uso di alcune abilità ma un modo per rafforzare la consapevolezza del singolo di poter disporre di una forma di intervento sul mondo.

Il dispositivo formativo come spazio e tempo per connettere esperienze, saperi, tecniche e politiche

Avviandoci ad una sintesi conclusiva proponiamo alcune riflessioni sull'utopia di ipotizzare patti educativi innovativi per gli adulti scarsamente qualificati, provando a connettere l'esperienza, ovvero il dialogo all'interno di una comunità di pratici (professionisti, formatori, politici e organizzatori) nei *mutual learning workshop* sostenuti dalla Commissione Europea, e i saperi, che dovrebbero essere alla base di tali pratiche, per poter incidere sulle decisioni, le strategie e le politiche di educazione degli adulti di questo settore. Abbiamo seguito tale obiettivo attraverso una metariflessione, ancorata a un frammento di discorso "Avremmo voluto più tempo per la condivisione e la conoscenza reciproca". Il bisogno di individuazione, dell'umano e della relazione con l'altro, appare come l'elemento sensibile, attento alla struttura che connette come direbbe Bateson (1972), sia nell'esperienza dei saperi delle pratiche, sia in una speculazione sui saperi e le competenze. Chi ha esperienza dei tavoli istituzionali sull'istruzione degli adulti che sta

accompagnando la riforma dei CPIA in Italia, sa che il linguaggio delle politiche e delle norme, burocratizzato e a volte potremmo dire, brutto, lontano dall'esperienza dell'educare e dell'educarsi, fatica a cogliere tale dimensione, rilegando le azioni a riferimenti strategici da un punto di vista normativo, organizzativo e finanziario, ma insensibile alla possibilità di partecipare attivamente alla co-costruzione degli apprendimenti, agendo in modo creativo con il mondo circostante, aprendo spazi di sperimentazione e innovazione capaci di motivare quei 63 milioni di adulti scarsamente qualificati a rientrare in formazione e a rfigurare il proprio sé. La Raccomandazione per l'*Upskilling* sottolinea la necessità di raggiungere i gruppi vulnerabili, di supportarli nei loro percorsi formativi ma lascia un grande spazio aperto alla problematizzazione di strategie educative che potrebbero far emergere o meno l'*empowerment*, la resilienza e il successo formativo di tali soggetti. Ma l'esigenza di una connessione, che possa essere sintesi creativa, prende voce nei gruppi di lavoro attraverso l'espressione che gli stessi adulti richiamano per le offerte formative che gli vengono rivolte: un'attenzione all'individuazione, al riconoscimento dei soggetti che vi prendono parte, offrendo spazi di relazione, dialogo e condivisione in tempi e programmi che delimitano un dispositivo educativo più attento a una dimensione che si dischiude ai margini tra sensibile e razionale, tra sapere teoretico e pratico e apre un territorio comune in cui si può raccogliere uno sguardo che tiene insieme entrambi.

Lo scopo dell'istruzione degli adulti, anche per rendere più armonica l'attuazione della transizione di Ida (da Eda) va probabilmente pensato nei termini di un *educare per istruire e istruire per educare*. Ciò che va valorizzato dall'esperienza del *mutual learning* come metodologia per accrescere i saperi della pratica è la constatazione dell'utilità di *co-costruire un'esperienza di confronto* che poi a sua volta è generatrice di pensiero, e di sapere. Il circolo della conoscenza nel muto apprendimento si può amplificare, diventando esso stesso metafora di un nuovo modo di costruire patti per il miglioramento delle competenze. Di fatto se gli interlocutori istituzionali sono i primi ad adottare una metodologia di questo genere, allora anche a livello micro, nelle pratiche educative, e nella didattica, i corsisti perseguiranno un modo di co-costruire la sapienza e le capacità operative senza rinunciare al valore della reciprocità e dello scambio di esperienze e punti di vista. Seguendo il pensiero di Riccardo Massa (1992), non possiamo che constatare quanto i modelli e gli stili educativi esperiti possano influenzare i campi d'esperienza educativi messi in atto. Se pur i *mutual learning workshop* prevedevano momenti di socialità e di conoscenza reciproca, si è persa l'occasione di rendere esplicita e visibile tale dimensione, di tematizzarla, in una riflessione su tale aspetto come elemento costitutivo di una didattica innovativa con gli adulti, come possibilità di connettere i vari ruoli che ricoprono (sociale, familiare, professionale, formativo) o i sistemi e le culture che attraversano.

Note degli autori

L'articolo è stato elaborato in base all'esperienza di entrambe le autrici. Ai fini dell'attribuzione delle *authorship* Patrizia Garista è autrice dei paragrafi 1,2,3 e degli abstract. Cristina Coccimiglio è autrice dei paragrafi 4,5,6.

Note

- (1) La raccomandazione *Upskilling pathways* è consultabile al link [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=EN). Per una sintesi dei vari documenti si veda la piattaforma EPALE <https://ec.europa.eu/epale/it/blog/new-community-practice-upskilling-pathways>
- (2) Si veda il *mutual learning programme* della Commissione Europea al link <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1047>
- (3) Lo schema presentato nella figura 1 è stato estrapolato dal lavoro più ampio della Delegazione italiana guidata da Valentina Curzi di ANPAL e composta da: Ministero del Lavoro.

Bibliografia

- Antinucci, F., (2001). *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*. Roma-Bari: Laterza.
- Bateson, G., (1972), *Steps to an ecology of mind*, San Francisco: Chandler; trad. it. Verso un'ecologia della mente. Milano: Adelphi, 1977.
- Batini, F., (2008). *Mettere in circolo. Una ricerca sui circoli di studio: dalla pratica al metodo*. Massa Carrara: Transeuropa.
- Batini, F., (2011). *Storie, Futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori Editore.
- Bresciani, P.G., (2005). Riconoscere e certificare le competenze. *Professionalità*, 87, pp. 9-19.
- Delamare Le Deist, F., Winterton, J., (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 1, pp. 27-46.
- Freire, P., (2005). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari alla pratica educativa*. Torino: GruppoAbele.
- Lewin, D., (2016). The Pharmakon of Educational Technology: The Disruptive Power of Attention in Education, *Studi in Filosofia e Istruzione*, 35, 3, pp. 251-265.
- Massa, R., (1992). *Clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mayo, P., (2007). *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*. Sassari: Carlo Delfino Editore.
- Mortari, L., (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Pellerey, M., (2012). *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Riva, M.G., (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Sennet, R., (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Seveso, G., (2007). *Ti ho dato ali per volare. Maestri, allievi, maestre e allieve, nei testi della Grecia Antica*. Pisa: ETS.
- Stiegler, B., (2016). *Per una farmacologia della tecnica*. Aut Aut. Milano: Il Saggiatore.
- Stiegler, B., (2014). *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*. Napoli: Orthotes Ed.
- Vernant, J.P., (2001). *Mito e Pensiero presso i Greci*. Torino: Einaudi.
- Zannini, L., (2005). *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*. Milano: Guerini Scientifica.