

A che punto siamo con l'apprendimento permanente? Una ricerca sulla consapevolezza dell'Università nel sostenere il lifelong learning

Lifelong learning: where are we? A research on the awareness of University of Catania in promoting LLL

ROBERTA PIAZZA, SIMONA RIZZARI¹

The paper aims to explore the ways in which the University of Catania has conceptualized its role in supporting lifelong learning (LLL). The focus of the research is essentially on identifying the level of awareness of the University with respect to its ability to disseminate and promote LLL and to meet cultural, educational, economic and productive needs of the local community. The data are compared with those of a similar research conducted by the researchers 15 years ago.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION, LIFELONG LEARNING, GOVERNANCE, COMMUNITY ENGAGEMENT, SUSTAINABILITY.

Premessa

Sono trascorsi 13 anni dalla pubblicazione della Carta delle università europee sull'apprendimento permanente (AP)². Elaborata in seno all'AEA (Associazione delle Università Europee), essa individuava dieci impegni che le università e i governi avrebbero dovuto assumere nel sostenere lo sviluppo dell'AP, al fine di garantire quella che allora era chiamata "l'Europa della conoscenza".

Ispirata dalle aspettative di apprendimento del ventunesimo secolo, in un contesto di globalizzazione, di cambiamento demografico e di rapido progresso tecnologico, la Carta riconosceva che l'espressione "apprendimento permanente" abbracciava per la prima volta l'educazione per gruppi svantaggiati, la formazione continua per i lavoratori, la formazione per i laureati e le opportunità successive al pensionamento. In particolare, sottolineava l'importanza dell'accesso all'AP e il riconoscimento degli apprendimenti progressi.

A più di un decennio da allora, il tema ritorna negli Obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite, che invitano il mondo a «garantire un'istruzione inclusiva e di qualità per tutti e offrire opportunità di apprendimento per tutti» (Obiettivo 4)³.

È quindi il momento giusto per chiedersi a che punto sono le università nel perseguire gli obiettivi di democratizzazione degli accessi e per riesaminare l'importanza dell'AP nella politica accademica, al fine di orientare al meglio le azioni future.

L'apprendimento permanente nell'Università: tra istanze economiche e bisogni sociali

La diffusione dell'AP è stata troppo spesso legata a motivazioni di carattere economico. Le politiche europee degli anni Novanta, valorizzando il ruolo dell'apprendimento come motore dell'innovazione e della crescita economica, hanno riconosciuto nell'AP lo strumento in grado di realizzare l'aggiornamento delle competenze per l'occupabilità, in un mercato del lavoro dominato da modelli di sviluppo di pura crescita economica. L'OECD, l'Unesco, ma anche molti governi nazionali, giunti alla conclusione che l'economia globalizzata avrebbe favorito un'accentuazione del ruolo della conoscenza, avevano ritenuto necessario sottolineare l'importanza di adeguati investimenti nell'istruzione e nella formazione. Ciò al fine anche di sostenere un'idea di innovazione come progresso sociale e di combattere la presenza di sacche di svantaggio e di marginalizzazione formative e, quindi, sociale⁴. La risposta educativa è stata offerta dalla prospettiva dell'AP che, basandosi sulla possibilità del soggetto di apprendere per tutta la vita, avrebbe dovuto consentirgli di svilupparsi personalmente, socialmente e culturalmente, vedendo garantiti, al contempo, i diritti di democrazia⁵.

Anche l'Università si è trovata coinvolta nel processo di revisione delle sue finalità. Per contribuire allo sviluppo economico e assecondare le richieste del sistema produttivo, è stata chiamata ad accompagnare alle modifiche di carattere quantitativo – che hanno visto, a partire dalla seconda metà del XX secolo, l'incremento del sistema universitario –, cambiamenti di natura strettamente qualitativa, quali l'ampliamento e la riformulazione degli obiettivi e la diversificazione dell'offerta formativa. La trasformazione del modello di università va senz'altro collegata alla pressione che la società dell'apprendimento ha esercitato sulle persone per l'acquisizione di nuove competenze e abilità e al nuovo ruolo assegnato ai soggetti quali attori capaci di esprimere in prima persona richieste di un'istruzione superiore sempre più rispondente ai propri bisogni personali e professionali. Ciò ha determinato la trasformazione dell'università «da luogo della religione incondizionata del vero, e [...] per ciò stesso luogo dell'utile [...], in una impresa utile socialmente»⁶, finalizzata sempre più allo sviluppo del territorio.

Oggi, il legame tra sviluppo economico sostenibile e AP è diventato essenziale. Una recente ricerca dell'Università di Oxford indica come circa metà dei posti di lavoro che conosciamo scomparirà nel prossimo decennio con l'avanzare della quarta rivoluzione

industriale e che i lavoratori con scarse competenze dovranno riallocarsi in compiti che non sono suscettibili di informatizzazione, ma che, ad esempio, richiedono l'acquisizione di competenze legate all'intelligenza creativa e sociale⁷.

Se poi guardiamo all'aggiornamento professionale dei lavoratori di età più avanzata, come mostra l'analisi dei dati PIAAC⁸, le opportunità di formazione continua offerte dai datori di lavoro sono fornite principalmente ai dipendenti più giovani e meglio istruiti, con il rischio, per i lavoratori senior, di rimanere esclusi dal mercato del lavoro. Come ampiamente sottolineato⁹, i lavoratori con modeste abilità sono quelli più a rischio di non potersi ricollocare nel mercato del lavoro, proprio perché è debole la loro capacità di adattarsi al cambiamento, gestire la transizione e apprendere le nuove competenze necessarie. Niente è più dispendioso dal punto di vista economico, sociale e personale che non riconoscere e investire sulle abilità e competenze acquisite *lifelong*.

Infine, non è possibile trascurare che, nell'ambito del quadro strategico per la cooperazione e la formazione europea (ET 2020), l'Unione europea non sia ancora riuscita a raggiungere il suo obiettivo di avere il 15% della popolazione adulta nell'apprendimento permanente entro il 2020. In effetti, i progressi sono modesti. Rispetto al 2011, quando partecipa all'apprendimento permanente appena il 9,1% dei lavoratori, nel 2019 la percentuale cresce solo all'11,3% (per l'Italia è all'8,1%) (Eurostat), 0,2 punti percentuali al di sopra del tasso del 2018. Sebbene si registri un miglioramento, il che induce a considerare l'AP quale facilitatore per il cambiamento, tuttavia esso appare ancora non adeguatamente compreso e utilizzato.

Malgrado «la nozione di educazione e apprendimento permanente non rappresenti più semplicemente un aspetto della formazione generale e professionale, ma [...] un principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto di apprendimento»¹⁰, l'università non sembra ancora certa del ruolo centrale che le compete nella promozione dell'AP, inteso come concetto e strumento politico per il cambiamento sociale ed economico della società contemporanea. Per quanto l'AP sia considerato nei documenti politici un mezzo per consentire il continuo sviluppo intellettuale della società, lo sforzo volto all'armonizzazione delle strutture di istruzione superiore tradisce il permanere di resistenze, di lentezze, di ambiguità da parte del mondo accademico.

Fermiamoci a considerare solo alcuni aspetti nell'implementazione dell'AP. La creazione di opportunità di apprendimento per nuove tipologie di soggetti, gli studenti 'non tradizionali' - adulti interessati a programmi di formazione continua o ad un approfondimento di interessi personali, studenti di ritorno, occupati, soggetti che hanno lasciato il mercato del lavoro temporaneamente o permanentemente, come nel caso degli studenti della terza età - costituisce una risposta dell'Università alle richieste provenienti dalla società. Per quanto le università, da sole, non siano in grado di garantire l'accesso universale all'istruzione, l'incremento quantitativo e qualitativo degli accessi ha

significato, laddove si è realizzato, una maggiore attenzione alle richieste di imprese e di organizzazioni professionali che mirano al trasferimento, al loro interno, della conoscenza prodotta dalle università attraverso la ricerca; di enti locali e regionali, che guardano alle istituzioni di istruzione superiore come a possibili partner per lo sviluppo economico, sociale e culturale del proprio territorio.

Tuttavia, l'attenzione a queste tipologie di studenti richiede da parte degli Atenei una riprogrammazione dell'offerta formativa e l'individuazione ben chiara di finalità di benessere sociale, che vanno ben oltre le missioni della ricerca e della didattica. Quest'ultima, poi, impone una revisione profonda delle modalità di erogazione dei corsi e degli strumenti utilizzati, in funzione della specificità dell'utenza, delle storie professionali e di vita di cui gli adulti sono portatori¹¹.

La facilitazione dell'accesso all'istruzione formale, che costituisce uno dei pilastri di un sistema improntato all'AP, ha richiamato a livello internazionale la necessità di migliorare il riconoscimento delle competenze acquisite dopo l'istruzione iniziale, sviluppando opportunità di formazione ulteriore e favorendo l'aumento della flessibilità nel rapporto tra tempo di lavoro e tempo di formazione. La presenza di rifugiati e migranti, spesso in possesso di titoli di studio e di esperienza lavorativa, che dovrebbero ottenere il riconoscimento delle loro qualifiche e dell'apprendimento precedente (anche non formale e basato sul lavoro) il più rapidamente possibile, in modo da inserirsi proficuamente nella società, ha significato per le università progettare e gestire attività di riconoscimento degli apprendimenti pregressi¹². Malgrado ciò, se guardiamo alla situazione nazionale, i Centri per l'AP dedicati a tali complesse funzioni sono decisamente pochi in Italia e il personale specializzato in numero non sufficiente. La possibilità di riconoscimento è infine legata, in Italia, sul piano normativo, alla legge 28 giugno 2012, n. 92, che, seppure costituisce una sfida importante per la certificazione delle competenze e per il ruolo delle Università, limita la creazione di un sistema coerente, lasciando l'AP "ai margini sia degli statuti che delle nuove regole di funzionamento degli atenei italiani"¹³.

Se conveniamo che le università possano svolgere un ruolo centrale nell'AP, in modo da sostenere l'Europa nel raggiungimento dei suoi ambiziosi obiettivi, affinché offrano il loro miglior contributo – in linea con le indicazioni europee – devono poter colmare il divario tra intenzioni politiche e pratiche istituzionali. Gli esiti dell'indagine di cui si discute nei paragrafi seguenti intendono contribuire a una visione sul ruolo dell'Università quale istituzione aperta ai bisogni sociali e locali, inclusiva, sostenibile. Il percorso verso la definizione di un'università *engaged*¹⁴ rappresenta la risposta più efficace per trasformare gli Atenei in istituzioni responsabili verso le comunità, capaci di sostenere il futuro economico e sociale dell'Europa.

La consapevolezza dell'Ateneo di Catania per l'apprendimento permanente

Finalità e obiettivi della ricerca

Lo studio qui presentato trova i suoi presupposti in una precedente indagine realizzata dalle Autrici nel 2006 nell'ateneo catanese. La ricerca, prendendo le mosse da un progetto internazionale al quale l'Ateneo aveva partecipato¹⁵, era nata dall'esigenza di esplorare i modi attraverso i quali l'Università catanese si stava muovendo nella direzione dei cambiamenti proposti dal movimento di riforma del sistema di istruzione superiore avviato nel 1999 dal Processo di Bologna e verso l'attuazione delle politiche di AP¹⁶.

Dal 2006 a oggi sono trascorsi quindici anni. Durante questo periodo molte delle trasformazioni richieste dal Processo di Bologna sono diventate una realtà all'interno delle istituzioni di istruzione superiore. Possiamo inoltre affermare che il paradigma dell'AP si è affermato pienamente a livello europeo e internazionale come nuovo modello formativo verso cui tendere per la promozione dello sviluppo economico e sociale delle comunità e il benessere dei cittadini.

Per l'università ciò implica l'apertura a nuovi utenti, al fine di creare un ecosistema di apprendimento improntato ai principi dell'AP e a forme di apprendimento più flessibili¹⁷. Se il suo ruolo le impone maggiori responsabilità verso l'intera società, come richiamato dall'UNESCO, è lecito chiedersi, anche in considerazione degli eventi legati al COVID-19¹⁸:

1. se e come è cambiata la percezione dell'AP all'interno dell'Ateneo di Catania;
2. come l'Ateneo si sta muovendo strategicamente verso l'adesione ai principi dell'AP.

L'indagine ha inteso promuovere, nello specifico, il conseguimento dei seguenti obiettivi:

- individuare la presenza di una visione politica e strategica dell'AP all'interno dell'Ateneo;
- identificare i fattori che consentono all'Ateneo di progredire verso un maggiore sviluppo dei principi dell'AP o gli eventuali ostacoli;
- riconoscere il livello di engagement dell'Università con la comunità in cui opera;
- costituire una base per il confronto con le università di altre città o regioni.

Gli obiettivi relativi alla somministrazione dello strumento sono stati:

- stimolare la riflessione sul concetto di AP e sulla necessità che esso venga maggiormente preso in considerazione all'interno della comunità accademica;
- testare la significatività dello strumento e il suo possibile impiego come modello di riferimento nel corso delle attività svolte all'interno dell'Università, per monitorare costantemente gli avanzamenti fatti.

Metodologia e strumento di rilevazione

La ricerca ha adottato un approccio di tipo qualitativo ed è stata realizzata mediante il coinvolgimento di testimoni privilegiati, esperti di politiche universitarie e AP.

Per la raccolta dei dati è stato riutilizzato lo strumento di rilevazione messo a punto nell'indagine del 2006: un audit incentrato sulle politiche di sviluppo del sistema universitario in accordo con i principi del Processo di Bologna e sulla promozione dell'AP, articolato in 10 sezioni tematiche¹⁹. Nell'ambito della ricerca del 2006 l'audit era stato utilizzato in quanto strumento interattivo e propositivo, in grado di consentire la raccolta di dati sul livello di implementazione dell'AP all'interno dell'Ateneo e, al contempo, di stimolare la riflessione degli intervistati sulle possibili traiettorie di sviluppo e di miglioramento delle politiche e delle pratiche esistenti²⁰.

Lo strumento messo a punto per l'indagine qui presentata è stato opportunamente modificato e adattato alle mutate condizioni. Si è proceduto all'eliminazione delle domande inerenti ad aspetti ormai ampiamente consolidati all'interno dell'Ateneo, quali ad esempio la tipologia di corsi offerti, la promozione della mobilità, l'adozione del sistema di accumulazione dei crediti e l'introduzione del Diploma Supplement, sui quali è possibile acquisire facilmente tutte le informazioni all'interno del sito internet dell'Ateneo. Al contempo, sono state aggiunte o riformulate alcune sezioni e/o domande relative alle dimensioni considerate oggi prioritarie per la costruzione del futuro sistema di istruzione superiore europeo e che rappresentano anche i pilastri valoriali dell'AP: inclusione, innovazione, interconnessione e sostenibilità²¹. Rispetto alla precedente rilevazione, hanno assunto maggiore rilievo: il riconoscimento dell'apprendimento esperienziale pregresso; l'apprendimento a distanza, anche in considerazione delle vicende legate alla pandemia; la formazione e lo sviluppo professionale continuo dei docenti universitari; l'impegno dell'università nei confronti della comunità locale e, in particolare, con le associazioni del Terzo settore; la sostenibilità ambientale e il raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030. Questi ultimi non erano stati considerati nella rilevazione precedente.

L'audit è stato, pertanto, articolato in nove sezioni:

1. Dimensione sociale
2. Attività in rete tra le università in Europa
3. Sistema di riconoscimento dei crediti
4. Apertura verso l'esterno
5. Strategie di apprendimento permanente
6. Apprendimento a distanza e apprendimento permanente
7. Promozione della qualità
8. *Community engagement*
9. Commenti finali

La struttura delle domande prevede, come nella versione del 2006, sia domande di tipo chiuso – formulate in modo da consentire un’unica risposta tra cinque alternative date (sì, no, in programma, non lo so, non rilevante) – sia di tipo semichiuso, con la possibilità, per gli intervistati, di scegliere una o più risposte in un insieme di alternative o di fornirne una propria. È presente anche una domanda a scala, di tipo graduato (molto, in parte, poco, per nulla). In aggiunta, tutte le sezioni dell’audit contengono alcune domande aperte, a risposta libera, nelle quali gli intervistati possono inserire i propri commenti e le proprie riflessioni personali sulle tematiche affrontate, o specificare meglio le risposte date alle domande chiuse.

In relazione alla situazione di emergenza attuale dovuta all’epidemia di Covid-19, a differenza di quanto era avvenuto nella rilevazione del 2006, non è stato possibile effettuare la compilazione dell’audit in presenza – condizione che avrebbe garantito un livello maggiore di interazione tra le ricercatrici e i partecipanti e una esplicitazione delle risposte date. La somministrazione è avvenuta pertanto in modalità on-line, tramite l’utilizzo di un modulo di Google. Se da una parte ciò ha comportato una maggiore velocità ed economicità nella rilevazione delle risposte e nell’analisi dei dati, dall’altra, ha creato qualche problema nella interpretazione di alcune risposte fornite dai soggetti intervistati.

Si è proceduto inizialmente alla somministrazione dell’audit (pre-test) a un gruppo ristretto di soggetti, scelti tra docenti universitari dell’Ateneo e di altre università italiane. Tale fase è servita a vagliare: la corretta interpretazione delle domande da parte degli intervistati, in relazione agli obiettivi predeterminati dalle ricercatrici; la rilevanza dei contenuti e la chiarezza del linguaggio utilizzato; l’organicità e la sequenzialità delle domande; l’eventuale necessità di eliminare domande superflue o aggiungere domande su importanti aspetti che non erano stati presi in considerazione. I docenti che hanno testato l’audit hanno valutato positivamente la chiarezza del linguaggio e il format di compilazione proposto, reputando le domande congruenti con gli obiettivi della ricerca e il tempo di compilazione adeguato. In negativo è stata segnalata, invece, la lunghezza del questionario, che ha reso non sempre agevole la comprensione della sequenza logica delle domande. Nonostante la revisione effettuata, che ha richiesto un alleggerimento delle domande, la vastità e la complessità delle tematiche affrontate hanno costituito degli elementi di criticità per i soggetti intervistati. Alcuni di loro hanno infatti dichiarato, in sede di compilazione, di non essere a conoscenza di tutte le dimensioni prese in esame, le quali, spesso, non erano corrispondenti alle aree di loro specifica competenza. Per tale ragione, pur avendo gli intervistati risposto a tutte le sezioni dell’audit, nell’analisi dei risultati le ricercatrici hanno tenuto conto prioritariamente delle informazioni date dai delegati/esperti di ciascuna sezione analizzata, riportando le risposte degli altri rispondenti non come dato informativo ma come opinione. Nel caso di incongruenze

riscontrate nelle risposte date tra il delegato/esperto e il secondo rispondente, inoltre, laddove se ne è ravvisata la necessità, quest'ultimo è stato ricontattato dalle ricercatrici per ottenere un chiarimento sulla risposta fornita.

I partecipanti

In analogia con la ricerca del 2006, i soggetti da intervistare sono stati scelti tra i responsabili e/o i componenti dei principali organi rappresentativi e centri di servizio dell'Ateneo, attualmente in carica o che hanno ricoperto cariche istituzionali negli ultimi tre anni, tenendo conto dei cambiamenti intervenuti nel corso degli ultimi anni all'interno dell'Ateneo che hanno determinato la scomparsa e/o l'accorpamento di alcuni centri di servizio²².

Sono stati interpellati e hanno accettato di compilare l'audit:

- la delegata del Rettore per l'internazionalizzazione;
- il delegato del Rettore come presidente del Comitato all'Incubatore di Ateneo, alle Start-up e agli Spin-off (area della Terza missione);
- il delegato per la comunicazione esterna e i rapporti con l'utenza;
- il delegato alle attività culturali dell'Ateneo;
- il presidente del Centro per l'Integrazione attiva e partecipata - Servizi per la disabilità e i Dsa (CInAP);
- la delegata alla formazione continua per il biennio 2017-2019;
- il direttore del Centro Orientamento Formazione & Placement (COF&P) dell'Ateneo;
- la delegata del Rettore per la Terza Missione;
- la delegata del Rettore alle pari opportunità;
- il presidente del Presidio di qualità.

L'analisi dei dati

L'analisi dei dati, in linea con la natura esplorativa della ricerca, è stata finalizzata non all'acquisizione di dati oggettivi, ma alla messa a fuoco delle principali variabili implicate nella definizione e nell'implementazione dell'AP, da approfondire successivamente con ulteriori studi. L'analisi del contenuto, pertanto, ha rispettato il principio del *fitness for purpose* della ricerca²³ ed è stata condotta con l'intento di pervenire alla generazione di unità/categorie di significato a partire dai dati, mediante una codifica sistematica delle risposte dei partecipanti e l'identificazione di elementi comuni, similarità e differenze tra le opinioni espresse²⁴. I dati sono stati organizzati in base alle domande di ricerca iniziali e raggruppati all'interno di tre aree tematiche definite a priori dalle ricercatrici: a) dimensione strategica a favore dell'AP, b) apertura agli studenti non tradizionali, c)

apertura al territorio. Al contempo, l'analisi delle domande a risposta libera, mediante una codifica aperta dei dati, è servita a cogliere il significato implicito contenuto nelle affermazioni degli intervistati e a scoprire eventuali questioni emergenti inerenti alla tematica di ricerca che non erano state inizialmente prese in considerazione. Si è effettuata, infine, una costante comparazione dei dati acquisiti con quelli scaturiti dalla precedente ricerca effettuata nel 2006.

I risultati

a) *Dimensione strategica a favore dell'AP.* La mancanza di una strategia dichiarata sembra costituire il punto debole che ostacola maggiormente la piena implementazione dell'AP all'interno dell'Ateneo, come attestano le risposte fornite dagli intervistati, spesso però contraddittorie tra loro. Gli intervistati non concordano sulla priorità dell'implementazione (alta priorità 3, media priorità 3, bassa priorità 3, nessuna priorità 1), sulla presenza di una politica/strategia formale (una parte degli intervistati non sa rispondere), sull'individuazione dei responsabili di Ateneo dell'AP (che per più della metà degli intervistati non si verifica). Quasi tutti sono concordi invece sulla mancanza di una comunicazione pienamente efficace delle attività di AP all'interno e all'esterno dell'Ateneo. Circa il finanziamento delle attività, gli intervistati (solo 3) dichiarano che i fondi sembrano essere legati soprattutto al finanziamento pubblico dell'Unione europea, ma non c'è consapevolezza sull'individuazione di un budget interno all'Ateneo (1 sola risposta affermativa). L'incertezza prevale anche per ciò che riguarda la presenza di un delegato o di una struttura dedicati all'AP. Solo due dei rispondenti ritengono che vi sia una specifica unità e/o un delegato che si occupa della promozione dell'AP. Un altro ricorda che in passato ci sono state iniziative portate avanti da alcuni colleghi, individuati dal Rettore come delegati per l'AP, ma allo stato attuale non ritiene però che vi siano docenti investiti di una responsabilità formale da parte della governance d'Ateneo. La quasi totalità degli intervistati non ha saputo dire se esista un'associazione di AP nell'ambito del territorio e se all'interno dell'Ateneo siano in corso attività di ricerca e di sviluppo connesse alle modalità con le quali le persone apprendono, alle abilità/risorse principali presenti nel proprio territorio e alle risorse necessarie per lo sviluppo dell'AP. Anche la dimensione inerente alla sostenibilità e alle politiche dell'AP a favore dell'ambiente, della democrazia e della cittadinanza sembra non essere pienamente al centro dell'attenzione all'interno dell'Ateneo. La metà degli intervistati non sa se è presente una politica di apprendimento permanente finalizzata al raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030 e solo due intervistati si esprimono in termini positivi sulla questione, affermando anche che esiste una commissione e/o un referente per la sua implementazione. Secondo un altro intervistato, inoltre, «alcuni Dipartimenti di UNICT

hanno nel loro Piano Strategico obiettivi ben definiti in relazione ai 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (SGDs) di Agenda 2030» e «non è da escludere che altri Dipartimenti, seppur in modo più parziale (vedi sostenibilità ambientale), riconoscano l'importanza degli SGDs». A suo avviso, pertanto, «sarebbe auspicabile a livello di Ateneo verificare come le diverse attività di ricerca, didattica, internazionalizzazione, terza missione e comunicazione siano allineati o meno rispetto agli SGDs, come avviene, ad esempio, nel caso dell'Ateneo di Bologna».

b) Apertura agli studenti non tradizionali. La dimensione dell'inclusività sociale è qui intesa come capacità dell'Ateneo di garantire a tutti gli studenti, qualunque sia il loro background, un accesso equo e un supporto costante all'apprendimento per tutta la durata del percorso di studi intrapreso.

Secondo gli intervistati, all'interno dell'Ateneo esiste un'ideologia politica di ingresso per alcune tipologie di studenti "non tradizionali", rivolta principalmente agli studenti disabili, stranieri, lavoratori e con difficoltà di apprendimento. Dalle risposte appare invece come non ci sia ancora una politica per gli studenti della terza età, gli studenti delle minoranze etniche (per i quali però, tale politica sembra essere in programma), gli studenti titolari di protezioni internazionali, le "mamme studentesse" (che sono assimilate agli studenti con difficoltà)²⁵, gli studenti con diversa identità di genere, gli studenti con difficoltà economiche, gli studenti con problemi di salute e/o impegnati nella cura o assistenza di familiari.

I supporti offerti dall'Ateneo si rivolgono essenzialmente agli studenti disabili e, anche se in minor misura, agli studenti con difficoltà di apprendimento. Per i primi, in particolare, sono previsti l'accertamento iniziale degli stili di apprendimento, la disponibilità di tutor/consulenti di apprendimento e un sistema formale di tutorato per tutto il corso di studi, la predisposizione di percorsi di apprendimento individualizzati. Per gli studenti stranieri i supporti offerti si limitano al tutorato e a un supporto economico; per quelli lavoratori, oltre al tutorato e alla concessione di appelli d'esame straordinari, esiste la possibilità di un percorso formativo part-time.

Tra le forme di supporto destinate agli studenti non tradizionali, emerge che il sistema di riconoscimento dei crediti formativi (CFU) è valido principalmente per la mobilità Erasmus o per lo studio all'estero. Da parte degli intervistati permangono numerose incertezze sulla politica di riconoscimento dell'apprendimento esperienziale pregresso, soprattutto per ciò che attiene alle competenze acquisite nei contesti professionali, fondamentale per agevolare l'accesso ai corsi di studio degli studenti lavoratori. Si conferma la rigidità del sistema, vincolato alla normativa nazionale²⁶ che consente di riconoscere massimo 12 CFU, in genere all'interno dell'area del tirocinio (un intervistato rileva la difficoltà di alcuni corsi di laurea a dover decidere a quali attività riconoscere i CFU acquisiti esternamente). Un intervistato avanza la richiesta di creare "un'autorità

unica” per la certificazione delle competenze, includendoci anche le otto competenze chiave di AP riconosciute dall’Unione Europea, così da accelerare i tempi di laurea.

Ma quale supporto offre l’Ateneo allo sviluppo professionale dei docenti, affinché essi possano promuovere l’inclusività? La sezione dedicata alle procedure di qualità e allo sviluppo professionale continuo dei docenti universitari per la realizzazione di pratiche didattiche innovative e *learner-centered* mostra come siano presenti, all’interno dell’Ateneo: una politica di sviluppo della qualità e un presidio preposto al controllo della stessa, in grado di assicurare meccanismi formali per l’approvazione; la revisione periodica e il monitoraggio delle attività svolte; un sistema efficiente di divulgazione delle informazioni sui programmi di studio e sulle attività realizzate all’interno dell’università. Sebbene per i membri del personale siano disponibili programmi di miglioramento continuo e corsi di sviluppo delle competenze professionali e trasversali, non sono presenti, però, strutture stabili di sostegno all’attività di insegnamento e mancano degli standard comuni di riferimento per la gestione di queste ultime. Vi è dunque la necessità di un maggiore investimento dell’Ateneo nella formazione dei docenti sul piano della didattica. Le principali aree di potenziamento, secondo gli intervistati, concernono soprattutto la conoscenza della psicologia dell’apprendimento e della più recente ricerca sull’apprendimento, la gestione delle risorse umane e la costruzione di piani personali di apprendimento per gli studenti. Andrebbero maggiormente riconosciute e implementate, altresì, le competenze valutative e le competenze di utilizzo delle tecnologie informatiche come strumenti per promuovere l’apprendimento e la motivazione. Di ciò ne è conferma il fatto che, prima del lockdown determinato dall’epidemia di Covid-19, l’Ateneo non erogava quasi per nulla corsi a distanza (a parte alcuni MOOC) e che non esiste una strategia formale di sviluppo dell’*e-learning*. Pur tuttavia, gli intervistati ne riconoscono l’importanza a seguito della forzata attività didattica a distanza e auspicano che l’esperienza maturata possa costituire la base, previa un’adeguata formazione dei docenti, per un ampliamento dell’offerta formativa online, a beneficio soprattutto della partecipazione alla vita universitaria delle categorie di studenti “non tradizionali”.

In parallelo, risultano assenti anche idonee strutture di sostegno all’apprendimento degli studenti, per i quali il principale supporto è costituito dal tutorato qualificato e dai servizi di consulenza offerti dal COF. In merito all’esistenza all’interno dell’Ateneo di una esplicita politica per garantire l’uguaglianza degli esiti formativi, la metà degli intervistati non è in grado di fornire una risposta. Solo tre intervistati rispondono affermativamente e solo due ritengono che esista una commissione che vigila sul rispetto dei principi di uguaglianza. Un intervistato reputa tale tematica non rilevante all’interno dell’Ateneo.

c) *Apertura al territorio*. La terza dimensione presa in esame è stata quella dell’interconnessione, intesa come capacità dell’Ateneo di relazionarsi e cooperare con le

altre istituzioni universitarie e di soddisfare i bisogni e le esigenze (culturali, educative, economiche e produttive) del territorio in cui opera.

In relazione alle risposte degli intervistati, sembra che l'Ateneo sia dinamico e presente nell'ambito delle attività in rete con altre università, sia sul territorio nazionale sia a livello europeo, anche per la realizzazione di corsi congiunti. Come rileva opportunamente un intervistato, però, tale intensa attività di raccordo con altre realtà universitarie non è adeguatamente pubblicizzata all'interno dell'Ateneo, che potrebbe trarre vantaggio dalla ricchezza dei rapporti stabiliti. Prevale, comunque, l'impressione che l'Ateneo si sia aperto molto all'esterno negli ultimi anni per promuovere le proprie attività, soprattutto per aumentare l'attrattività dei potenziali iscritti (come dimostra l'organizzazione di saloni dell'apprendimento, di Open Day e di Welcome day dei Dipartimenti, considerati come attività di orientamento e placement) e che i contatti con il territorio locale costituiscano un obiettivo trasversale di tutte le attività dell'Ateneo. Tuttavia, alla domanda su quali sono i luoghi presso i quali l'Ateneo realizza corsi di formazione (al di fuori dell'Università), la maggioranza degli intervistati individua soprattutto le carceri e i luoghi di lavoro. Solo pochi ritengono che vengano svolte attività anche presso ospedali e associazioni culturali e, tra gli altri luoghi possibili, un intervistato indica le scuole superiori.

Gli intervistati concordano sull'esistenza di un piano strategico di impegno dell'Università con le comunità locali, con gli enti locali e con le associazioni del terzo settore, mediante l'organizzazione di lezioni, seminari, workshop pubblici e la messa a disposizione di spazi e di strutture di supporto per attività di apprendimento liberamente accessibili dai cittadini. Estremamente positivi risultano essere i rapporti di collaborazione dell'Università con l'industria locale che si concretizzano nella costituzione di joint venture, progettazione e realizzazione di corsi di formazione e di progetti di ricerca condivisi, nel coinvolgimento dei professionisti del mondo del lavoro nelle attività didattiche e nello sviluppo dei curricula dei Corsi di studio. A beneficio delle imprese l'Ateneo organizza anche dei corsi incentrati sull'occupabilità e sullo sviluppo delle abilità/competenze di base, nonché sullo sviluppo delle abilità imprenditoriali.

L'impegno dell'Università con le comunità locali sembra, in definitiva, essere molto attivo, anche se occorrerebbe estendere maggiormente l'offerta di attività formative a luoghi come ospedali e associazioni culturali e, come sottolinea uno degli intervistati, predisporre «un Piano Strategico per l'AP che individui bene le diverse categorie di soggetti a vario titolo coinvolti (studenti, docenti, imprenditori nel territorio, lavoratori nel territorio, NEET etc.)». È evidente, in ogni caso, come rileva un altro intervistato, che «il collegamento con le associazioni del territorio è particolarmente importante e, nell'ottica di una sua ulteriore valorizzazione, si potrebbero definire dei momenti di consultazione costanti con le associazioni».

Dal 2006 al 2021: cosa è cambiato per l'AP?

Dal confronto tra i dati emersi nel 2006 e quelli risultanti dalla presente indagine, possono essere tratti interessanti spunti di riflessione in merito alla mutata percezione dell'AP all'interno dell'ateneo catanese negli ultimi quindici anni e indicazioni utili per orientare le politiche e le azioni future da promuovere.

Ciò che emerge chiaramente è come il sistema di istruzione superiore sia andato sempre più complessificandosi nel corso del tempo e sia diventato sempre più articolato, anche per venire incontro alle necessità e richieste provenienti dalla società civile. Tale complessificazione ha avuto importanti conseguenze sul piano della circolazione delle informazioni in merito alle attività svolte all'interno dei singoli Dipartimenti e dell'Ateneo. Laddove, quindi, i referenti intervistati nella ricerca del 2006 avevano mostrato piena consapevolezza di tutto ciò che l'Ateneo svolgeva al suo interno, i referenti attuali, che rivestono una funzione omologa a quella dei loro predecessori, incontrano maggiori difficoltà nell'essere pienamente al corrente di tutte le politiche e azioni realizzate. Tuttavia, a differenza di quanto registrato nel 2006, gli intervistati conoscono il significato e il valore dell'AP. Nell'indagine precedentemente realizzata tutte le domande riferite alle politiche di promozione e di sviluppo del LLL all'interno dell'Ateneo erano state motivo di alcune perplessità e di fraintendimenti, legati soprattutto ad una conoscenza non approfondita della valenza semantica del termine. La maggior parte degli intervistati, infatti, era portata a collegare il termine LLL soprattutto «alle iniziative volte alla riqualificazione e all'aggiornamento professionale, trascurando il carattere più ampio degli apprendimenti cui il termine fa riferimento»²⁷.

Se però tra i delegati è cresciuta nel corso del tempo la consapevolezza del significato e dell'importanza dell'AP, sul piano della governance d'Ateneo si registrano, viceversa, dei passi indietro, come testimonia la progressiva scomparsa del Centro per l'aggiornamento ricorrente per le professioni (CARIP) – uno tra i primi centri universitari creato in Italia per la formazione continua (FC) dei professionisti (fondato nel 2003) – confluito, nel 2010, nel Centro per l'Aggiornamento delle professioni e per l'Innovazione ed il trasferimento Tecnologico (CAPITT) e definitivamente disattivato nel 2018, con l'attribuzione delle sue competenze all'Area della Terza missione. Tale centro, in realtà, garantiva una gestione integrata delle attività di FC non solo all'interno dell'Ateneo, ma anche con tutti i soggetti attivi presenti sul territorio regionale (in primis con gli ordini professionali e con le varie associazioni di categoria), nell'ottica della costituzione di una *learning region*. Tra le sue funzioni rientrava, tra l'altro, anche quella del riconoscimento delle competenze pregresse²⁸. La decisione di sopprimerlo non ha tenuto conto della necessità del servizio per sostenere l'AP. Ciò ha determinato una significativa riduzione delle attività di FC

all'interno dell'Ateneo e la rinuncia da parte dell'attuale governance a un coordinamento a livello centrale.

In relazione alle specifiche tematiche indagate, appare evidente come dal 2006 a oggi l'Ateneo abbia portato a termine il processo di adeguamento delle sue strutture e delle sue modalità di funzionamento ai principi del Processo di Bologna, soprattutto in termini di politiche e attività a sostegno della mobilità, della cooperazione interuniversitaria, dell'adozione del sistema dei crediti formativi e del Diploma Supplement. Sul fronte dell'AP, invece, i cambiamenti intervenuti hanno una portata più ridotta e la definizione di una strategia di AP non costituisce ancora una priorità a livello di governance.

Relativamente alla dimensione sociale, ad esempio, l'inclusione di tutti gli studenti e la predisposizione per essi di adeguate strutture di supporto al loro apprendimento – non soltanto al momento dell'ingresso ma per tutta la durata del loro percorso di studi – non sono ancora compiutamente realizzate all'interno dell'Ateneo, sebbene dei progressi siano certamente stati fatti negli ultimi anni. Per quanto concerne, in particolare, l'apertura verso gli studenti non tradizionali, infatti, nonostante l'Ateneo ancora non consideri adeguatamente alcune categorie (soprattutto quelle delle minoranze etniche e della terza età), va sottolineato l'ampliamento dell'interesse verso nuove tipologie di studenti, come ad esempio le "mamme studentesse", gli studenti titolari di protezioni internazionali, quelli con diversa identità di genere, con difficoltà economiche, con problemi di salute e/o impegnati nella cura o assistenza di familiari.

Maggiore attenzione è assegnata anche allo sviluppo delle abilità di studio e di autogestione dell'apprendimento da parte degli studenti, anche se allo stato attuale, come quindici anni fa, non esiste ancora una specifica struttura di supporto in grado di accompagnare gli studenti per tutta la durata del loro percorso formativo. Il sostegno maggiore sul quale gli studenti attualmente possono contare rimane il tutorato informativo-didattico, la cui erogazione, però, risente della limitatezza e della saltuarietà dei fondi disponibili e della scarsa professionalità di alcune delle figure a tale compito dedicato (spesso si tratta di studenti tutor).

Un altro ambito nel quale sono stati registrati dei passi avanti, ma che ancora oggi necessita di essere preso maggiormente in considerazione sul piano politico e strategico, è lo sviluppo professionale continuo del personale docente per l'attuazione di metodologie didattiche attive, *learner-centered*, l'acquisizione di nuove strategie e strumenti di valutazione e la gestione degli ambienti di apprendimento online. L'istituzione, a partire dall'a.a. 2012/13, del Presidio della Qualità dell'Ateneo (PQA) e la realizzazione di diverse attività formative rivolte ai docenti negli anni 2016-2019 – docenti neoassunti, docenti impegnati nell'insegnamento dei primi anni dei corsi di laurea triennali e a ciclo unico, docenti senior dell'Ateneo per attività di mentoring – rappresentano, in tal senso, un chiaro indicatore del nuovo indirizzo che si è inteso

intraprendere in questa direzione. L'interruzione delle suddette attività nel corso dell'a.a. 2020/21 ha però bloccato questo flusso positivo, che avrebbe potuto sostenere i docenti anche nella complessa transizione verso le modalità dell'insegnamento a distanza.

Considerevoli progressi sono stati indubbiamente compiuti, rispetto al 2006, sul piano dell'apertura verso l'esterno (anche se su tale fronte l'Ateneo si muoveva già abbastanza bene) e negli ultimi anni l'Ateneo ha stretto sempre più proficui rapporti di collaborazione con i principali attori operanti nell'ambito del territorio, *in primis* con le industrie locali, per lo sviluppo economico e l'occupabilità. È cresciuta significativamente soprattutto la consapevolezza della responsabilità sociale dell'università ai fini della sostenibilità, intesa non solo, come accadeva in precedenza, in termini ambientali, ma di promozione del benessere globale delle comunità e dei cittadini, come attestano anche l'introduzione e l'utilizzo di un lessico consapevole su questi temi (*community engagement, learning region e learning city, sostenibilità educativa*).

Considerazioni conclusive

Sebbene lo studio faccia emergere per l'Ateneo catanese la consapevolezza ormai acquisita dell'importanza dell'AP, si rivelano alcune necessità: la definizione a livello centrale di una strategia articolata e coordinata dell'AP; l'acquisizione di un orientamento stabile da parte della governance; una comunicazione efficace (interna e esterna) sulle strategie di AP.

Gli intervistati riconoscono quale punto di forza all'interno dell'Ateneo la presenza di molte professionalità che potrebbero essere in grado di progettare e implementare una politica dell'AP. Tuttavia, come rileva opportunamente più di un intervistato, sarebbero necessari, in tal senso, "l'individuazione di figure preposte allo studio dell'azione, alla costituzione di strutture organizzative permanenti e al monitoraggio costante delle azioni, ad esempio attraverso l'utilizzo di piattaforme online". Un limite vistoso è riconosciuto inoltre nella scarsa consapevolezza dell'AP da parte della dirigenza di Ateneo.

L'assenza di un chiaro coordinamento delle attività, del conseguente monitoraggio e della loro divulgazione, così come la sospensione delle attività di FC e di riconoscimento delle competenze sono segnali di una visione strategica che non ha ancora riconosciuto nell'AP una priorità. Tutto ciò va a detrimento delle pur molteplici e diversificate azioni che l'Ateneo realizza nel territorio, come emerge dalle parole della delegata alla TM: «spesso ci sono molte attività ma, a volte, sono frammentate e non inquadrare in un contesto globale. [...] sono stati trascurati magari aspetti di engagement della cittadinanza. Adesso si sta un po' più lavorando su questo aspetto con un po' di

sofferenza sul primo. Ritengo che sarebbe fondamentale avere più risorse umane per far sì che si proceda in parallelo su più linee e non si sia costretti a tirare più da un lato o dall'altro».

Certamente il tema della penuria delle risorse umane (e anche finanziarie) ritorna fra diversi intervistati quale limite all'implementazione dell'AP, per cui anche le proposte di «giornate di Ateneo dedicate all'apprendimento permanente e agli obiettivi strategici dell'Agenda 2030», che sono pienamente in linea con una visione dell'AP quale momento comunitario da celebrare e condividere con la città²⁹, si scontrano con le difficoltà di una possibile realizzazione.

Un'altra consapevolezza che emerge riguarda la dimensione sociale dell'Ateneo. Sebbene non pienamente raggiunta negli esiti, gli intervistati concordano sulla necessità della sua implementazione e di realizzare sempre più «percorsi flessibili finalizzati ai nuovi bisogni sociali che, inoltre, tengano conto delle diversità della popolazione e delle mutate condizioni lavorative». Gli ambiti da potenziare maggiormente rimangono quelli relativi alle politiche di ingresso per le diverse tipologie di studenti "non tradizionali" – presenti in numero crescente all'interno dell'Ateneo – e alle politiche di supporto all'apprendimento di tutti gli studenti le quali, allo stato attuale, non possono essere ritenute sufficienti nell'ottica dell'apprendimento per tutto il corso della vita. Ciò che più conta, è che l'Ateneo ha compreso l'importanza della sua presenza nel territorio non solo come agenzia di formazione e ricerca, ma anche come ente promotore di sviluppo e benessere per tutti.

Sebbene sembri «che sia necessario ancora un po' di tempo perché l'Ateneo comprenda l'importanza di erogare corsi e attività per la città tutta», fa ben sperare la presenza di una visione consapevole fra i delegati sull'importanza dell'AP. Molto lavoro deve essere fatto per radicare il concetto di AP all'interno delle strategie e pratiche operative dell'Ateneo. E, certamente, il lavoro dell'università richiede di essere più coerente e meglio coordinato con gli altri aspetti dello sviluppo locale, se essa vuole rafforzare il suo ruolo di istituzione impegnata nella comunità e contribuire a creare una regione dell'apprendimento.

ROBERTA PIAZZA, SIMONA RIZZARI
University of Catania

¹ Il presente lavoro è frutto di una stretta collaborazione tra le due Autrici, che ne hanno discusso collegialmente ogni parte. A fini concorsuali si specifica che il paragrafo "Premessa", il paragrafo "L'apprendimento permanente nell'Università: tra istanze economiche e bisogni sociali" e il paragrafo "Considerazioni conclusive" sono attribuibili a Roberta Piazza, il paragrafo "La consapevolezza dell'Università di Catania per l'apprendimento permanente" e il paragrafo "Dal 2006 al 2021: cosa è cambiato per l'AP?" sono attribuibili a Simona Rizzari.

² EUA, *Carta delle università europee sull'apprendimento permanente*, 2008, disponibile a http://www.processodibologna.it/documenti/Doc/Pubblicazioni/EUA_Carta_web.pdf

³ Nel 2015 le Nazioni Unite (ONU) hanno adottato all'unanimità l'Agenda 2030 e i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (SDG) per dare forma agli sforzi internazionali nel promuovere un mondo sostenibile, pacifico ed equo. Sei anni dopo, le Nazioni Unite (UN) e l'Unione Europea (UE) in particolare, sono impegnate nell'Agenda 2030, considerandola fondamentale non solo per la ripresa globale, ma anche per la ricostruzione di un mondo più equo per tutti. Recentemente, le domande sulla capacità, capacità e volontà delle istituzioni globali di attuare l'Agenda hanno assunto una rinnovata urgenza. La pandemia Covid-19, in particolare, per quanto riguarda l'Obiettivo 4, ha spostato il dibattito sulla garanzia dell'accesso all'istruzione per tutti, indicando gli adulti come uno dei gruppi target di azioni specifiche, e richiamando, nell'obiettivo 4.7, il ruolo dell'educazione allo sviluppo e alla cittadinanza globale.

⁴ Cfr. R. Piazza, *LLL ed educazione democratica*, Guerini, Milano 2009, p. 36.

⁵ Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p. 154.

⁶ G. Bertagna, *Università e mondo del lavoro: la diversificazione dell'offerta di istruzione e formazione superiore*, in C. Xodo (a cura di), *Università Sapere/i Formazione Mercato*, CLEUP, Padova 2000, pp. 212-215.

⁷ Cfr. C. B. Frey, M. A. Osborne, *The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?*, «Technological Forecasting and Social Change», 114 (2017), pp. 254-280, <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>.

⁸ Cfr. R. Desjardins, *PIAAC Thematic Review on Adult Learning*, 2020.

⁹ OECD (2019), *Preparing for the changing nature of work in the digital era*, OECD Going Digital Policy Note, OECD, Paris, www.oecd.org/going-digital/changing-nature-of-work-in-the-digital-era.pdf.

¹⁰ Cfr. Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC(2000) 1832, Bruxelles, 30 ottobre 2000, p. 3.

¹¹ K. Krüger., M. Parellada, M. Alvarez, M. Houston, M. Osborne, *Core Dimensions of Social Effectiveness in University Adult Education*, Fundación Conocimiento y Desarrollo, Barcelona 2013.

¹² Cfr. R. Piazza, S. Rizzari, *Dare un senso alla Terza Missione: politiche e strategie delle Università per facilitare l'integrazione dei rifugiati e dei migranti*, «Lifelong Lifewide Learning (LLL)», 33 (2019), pp. 1-12.

¹³ M. Palumbo, M. Startari, *Come l'università considera le competenze?*, «Epale Journal», 1 (2017), p. 9.

¹⁴ D. Watson, R. Hollister, S. E. Stroud, E. Babcock, *The engaged university: International perspectives on civic engagement*, Taylor & Francis, 2011.

¹⁵ *Indicators: Developing and testing indicators for monitoring and measuring stakeholder organisations in Learning Cities and Region (2004-2006)* 02-EUR01-S2G02-00017-1. Cfr. N. Longworth, *Città che imparano*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007.

¹⁶ Per una disamina completa della ricerca si rimanda a R. Piazza, S. Rizzari, *L'università nella learning society. Un'indagine sul lifelong learning nell'Ateneo catanese*, «Annali», Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania, V, (2006), pp. 309-352 e a R. Piazza, *The role of the university in the creation of a learning region. A study in the athenaeum of Catania*, «Journal of Adult & Continuing Education», vol. XIV, 1 (2008), pp. 3-16.

¹⁷ UNESCO, *Embracing a culture of lifelong learning: contribution to the Futures of Education initiative*, 2020, disponibile a: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>

¹⁸ UNESCO), UNESCO COVID-19, *Higher education and community engagement*, Issue note n° 5.3, August 2020.

¹⁹ Le sezioni tematiche, nello specifico, erano le seguenti: Corsi offerti; Dimensione sociale; Mobilità e attività in rete tra le università in Europa; Sistema di accumulazione dei crediti e Diploma Supplement; Apertura verso l'esterno; Promozione della qualità; Sviluppo di competenze del personale docente; Impiego dell'apprendimento a distanza, degli strumenti multimediali e di internet; Promozione del lifelong learning; L'Università e il territorio; Commenti.

²⁰ Cfr. R. Piazza, S. Rizzari, *L'università nella learning society. Un'indagine sul lifelong learning nell'Ateneo catanese*, op. cit.

²¹ Cfr. EHEA, *Rome Ministerial Communiqué*, 19 novembre 2020; UIL-IAU, *Global Survey on Higher Education Institutions' contribution to lifelong learning*, 2020.

²² È questo il caso del CARIP e del Liason office (confluiti nell'area della Terza missione), dell'Ufficio Europa (le cui competenze sono gestite adesso dall'area della mobilità internazionale) e del Centro Servizi per le Disabilità (che ha assunto la nuova denominazione di Centro per l'Integrazione Attiva e Partecipata). Il Comitato unico di garanzia, infine, ha unificato, in un unico organismo, le competenze del Comitato per le pari opportunità e del Comitato paritetico sul fenomeno del mobbing.

²³ Cfr. L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research methods in education*, Routledge, London - New York 2007.

²⁴ Cfr. R. Trincherò, D. Robasto, *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano 2019.

²⁵ Si fa presente che nel *Regolamento per il riconoscimento dello status di studente lavoratore, studente atleta, studente in situazione di difficoltà e studente con disabilità*, la categoria è presente tra coloro che possono beneficiare del part time (se non sono presenti in famiglia altri familiari che possono occuparsi dei minori) (art. 4). Cfr. https://www.unict.it/sites/default/files/files/Regolamento%20studenti%20art_%2027.pdf

²⁶ La legge 28 giugno 2012, n. 92 costituisce una sfida importante per la certificazione delle competenze e, al suo interno, per il ruolo che le Università sapranno giocare in questo campo. Essa prevede infatti la costruzione di un sistema nazionale pubblico di certificazione, articolato regionalmente, ancorato a "repertori codificati a livello nazionale o regionale" (c. 67), disciplinati poi dal D.Lgs. 13/2013 e resi operativi dal DM 30 giugno 2015.

²⁷ R. Piazza, S. Rizzari, *L'università nella learning society. Un'indagine sul lifelong learning nell'Ateneo catanese*, op. cit, pp. 344-345.

²⁸ L'esperienza dell'attività di riconoscimento delle competenze del centro è documentata in R. Piazza, S. Rizzari, *Il ruolo dell'università nel riconoscimento degli apprendimenti nei contesti di formazione continua. L'esperienza dell'Università di Catania*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», Firenze, 3 (2018), pp. 301-310.

²⁹ Cfr. N. Longworth, *Città che apprendono*, op. cit.