

L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita

a cura di Liliana Dozza
e Simonetta Ulivieri



FrancoAngeli

OPEN ACCESS

L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita

a cura di Liliana Dozza
e Simonetta Ulivieri

con la collaborazione di Monica Parricchi

Ricerche

tv

L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita

a cura di Liliana Dozza
e Simonetta Ulivieri

con la collaborazione di Monica Parricchi

Ricerche

tr

Questo volume è stato pubblicato con il contributo
della Libera Università di Bolzano

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Stampa: Digital Print Service srl - sede legale: via dell'Annunciata 27, 20121 Milano;
sedi operative: via Torricelli 9, 20090 Segrate (MI) e via Merano 18, 20127 Milano.

Indice

Introduzione , di <i>Simonetta Ulivieri e Liliana Dozza</i>	pag. 15
Parte prima Dalle prime scuole all'Università	
Cultura dell'infanzia, diritti e pedagogia dell'infanzia , di <i>Simonetta Polenghi</i>	» 35
Per una storia dell'infanzia. Nuove metodologie e linee plurali di ricerca e di interpretazione , di <i>Simonetta Ulivieri</i>	» 44
Educazione permanente nelle prime età della vita , di <i>Liliana Dozza</i>	» 60
L'educazione per il corso della vita , di <i>Isabella Loiodice</i>	» 72
Pedagogia e diritti dei bambini , di <i>Emiliano Macinai</i>	» 79
Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità , di <i>Teresa Grange Sergi</i>	» 88
La scuola dell'infanzia nella prospettiva di un'educazione per tutta la vita , di <i>Anna Bondioli</i>	» 101
Welche Merkmale können den Berufserfolg von frühpädagogischen Fachkräften beeinflussen? Eine Zusammenschau von Forschungsbefunden zu (potenziellen) Prädiktoren , di <i>Wilfried Klaas Smidt</i>	» 112
Genitori a lungo termine, figli a breve termine , di <i>Michele Corsi</i>	» 124
La formazione docente nell'ottica dell'Educazione Permanente , di <i>Maurizio Sibilio</i>	» 135

Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita , di <i>Elisabetta Nigris</i>	»	139
La scuola media di primo grado. Idee per una ripartenza , di <i>Loredana Perla</i>	»	153
Una scuola secondaria che formi talenti , di <i>Umberto Margiotta</i>	»	173
Metodologie esperienziali. Il valore formative degli experiential learning , di <i>Luigina Mortari</i>	»	183
L'Università per l'apprendimento permanente. Tra pedagogia, politica e modelli di formazione , di <i>Fabrizio Manuel Sirignano</i>	»	200

Parte seconda

Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche

Educazione Permanente: modello individuo-sistema e lifedeeep learning , di <i>Maria Grazia Riva</i>	»	209
Una tensione dell'educazione permanente , di <i>Massimo Baldacci</i>	»	216
L'evoluzione dei concetti di Éducation permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti , di <i>Paolo Federighi</i>	»	219
Per un modello sistemico di educazione permanente , di <i>Luigi Pati</i>	»	226
Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche , di <i>Carla Xodo</i>	»	232
Educazione permanente: il Modello Formativo-Educante Sistemico Relazionale , di <i>Silvana Calaprice</i>	»	240
Educazione permanente tra continuità e discontinuità , di <i>Maria S. Tomarchio</i>	»	252
Apprendimento per tutta la vita in situazioni migratorie: infanzia ed età giovanile , di <i>Elke Montanari</i>	»	257
L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile , di <i>Maurizio Fabbri</i>	»	261

1. La
men
e Ro
Dall
nent
The
Train
Data
Qua
cont
Mod
delle
Rifle
il ruo
Italia
Koch
honk
Cost
forma
berti
Prom
dalle
rica s
zia fo
Etica
il prog
In qua
fluenz
rativo
Quel
vita a
su pro
Stude
che: c
Vacca

Parte terza

Sessioni parallele dei gruppi di lavoro

39			
53	1. La qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per l'intero corso della vita , di <i>Andrea Traverso</i> e <i>Roberto Trincherò</i>	»	273
73	<i>Dalla permanenza dell'educazione all'educazione permanente e... ritorno</i> , di <i>Marinella Attinà</i> e <i>Paola Martino</i>	»	278
83	<i>The determinants of Participation in Adult Education and Training: a Cross-National Comparisons Using PIAAC Data</i> , di <i>Andrea Cegolon</i>	»	285
200	<i>Qualificazione e formazione dell'istruttore sportivo nei contesti nazionale ed europeo</i> , di <i>Ferdinando Cereda</i>	»	296
	<i>Modul-life. Scaffali, palcoscenici e narrazioni: la logistica delle vite</i> , di <i>Matteo Cornacchia</i>	»	303
209	<i>Riflessioni sull'importanza della literacy, design di ricerca, il ruolo degli insegnanti e la filosofia inclusiva promossa in Italia, Germania e Finlandia</i> , di <i>Christiane Hofmann</i> , <i>Arno Koch</i> , <i>Kristin Bauer</i> , <i>Leena Holopainen</i> , <i>Minna Mäki-honko</i> , <i>Airi Hakkarainen</i> , <i>Siegfried Baur</i> e <i>Doris Kofler</i>	»	311
216	<i>Costruire la qualità. Un percorso partecipato di ricerca-formazione con le scuole dell'infanzia</i> , di <i>Cristina Lisimberti</i> e <i>Katia Montalbetti</i>	»	322
219	<i>Promuovere e valutare l'imparare a imparare a partire dalle prime età della vita. Primi esiti di una ricerca empirica sull'uso delle storie di apprendimento nei nidi d'infanzia forlivesi</i> , di <i>Massimo Marcucci</i>	»	331
226	<i>Etica e legalità nella formazione iniziale degli insegnanti: il progetto LEG-ETI</i> , di <i>Antonella Nuzzaci</i>	»	340
232	<i>In quale misura gli stili di apprendimento dei docenti influenzano i loro stili di insegnamento? Uno studio esplorativo</i> , di <i>Valeria Rossini</i>	»	349
252	<i>Quel che è permanente nell'educare, dalle prime età della vita all'età adulta: una rilettura di testi antichi per riflettere su problemi contemporanei</i> , di <i>Gilberto Scaramuzzo</i>	»	358
257	<i>Studenti di cittadinanza non italiana nelle aule accademiche: costruire l'Università interculturale</i> , di <i>Alessandro Vaccarelli</i>	»	367
261			

2. Metodologie per l'apprendimento permanente , di <i>Berta Martini e Raffaella Biagioli</i>	» 376
<i>Dal caso al sapere professionale. Lo studio di caso come strategia per imparare ad apprendere dalla propria espe- rienza</i> , di Elisabetta Biffi	» 380
<i>L'innovazione nella formazione degli educatori dell'infan- zia in Italia e in prospettiva Europea. Prime riflessioni da uno studio di caso</i> , di Chiara Bove, Susanna Mantovani e Silvia Cescato	» 386
<i>Perturbazioni e apprendimento: un modello sistemico di didattica universitaria</i> , di Ines Giunta	» 395
<i>I musei come luoghi per l'educazione permanente: l'esempio del MOdE-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna</i> , di Chiara Panciroli e Veronica Russo	» 404
<i>Educare al benessere promuovendo la consapevolezza economica</i> , di Monica Parricchi	» 414
<i>L'entrata all'università come primo passo verso l'adulità: transizioni e "riti di passaggio"</i> , di Chirara Biasin e Andrea Porcarelli	» 423
<i>Il tirocinio curricolare per gli studenti-lavoratori</i> , di Andrea Potestio	» 432
<i>Formare a documentare e valutare l'agire educativo: l'esperienza del Pilot Training Course EDUEVAL presso l'Università di Bari</i> , di Viviana Vinci	» 440
<i>Laboratori di progettazione didattica e formazione degli in- segnanti: una ricerca-azione collaborativa</i> , di Luisa Zecca	» 450
3. Multimedia, tecnologie e lifelong lifewide learning. Un contributo a una riflessione pedagogica , di <i>Francesco C. Ugolini</i>	» 463
<i>Il Cinelinguaggio. Un mediatore tecnologico, trasversale a tutte le età, per analizzare i processi inclusivi a scuola e nella società</i> , di Fabio Bocci	» 469
<i>Tabletti@mo: una proposta di ricerca su educazione, prima infanzia e tecnologie digitali</i> , di Rosy Nardone, Elena Pacetti e Federica Zanetti	» 480

Ambr
zia:
Le p
l'edu
Pier
ePor
scuo
drea
Picco
l'isola
e Ste
Una
tali e
L'ePo
ment
ment
Un'es
secon
svilup
Cristi
limbe
Strum
l'espe
cating
Bianc

**4. L'attu
pratic
Orien
dialog
L'orie
della c
linda f
«Cosa
e mod
Bortol
Metan
scuola**

376	<i>Ambienti tecnologici e apprendimento nei servizi all'infanzia: dall'interazione all'inclusione</i> , di Valentina Pennazio	» 490
380	<i>Le pratiche videoludiche dei ragazzi: relazioni e sfide per l'educazione</i> , di Alessandra Carenzio, Lorenzo De Cani e Pier Cesare Rivoltella	» 497
386	<i>ePortfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente</i> , di Lorella Giannandrea	» 508
395	<i>Piccole scuole crescono. Possibili scenari per superare l'isolamento delle piccole scuole</i> , di Giuseppina Cannella e Stefania Chipa	» 516
404	<i>Una vita nelle immagini. Video sharing, competenze digitali ed educazione permanente</i> , di Filippo Ceretti	» 525
414	<i>L'ePortfolio come strumento a supporto dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità: potenzialità ed elementi critici</i> , di Maria Lucia Giovannini e Alessandra Rosa	» 534
423	<i>Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di blended-learning</i> , di Cristina Palmieri, M. Benedetta Gambacorti, Andrea Galimberti e Lucia Zannini	» 544
432	<i>Strumenti multimediali per la formazione dell'architetto: l'esperienza di una spring school ad istanbul: "communicating architecture and built environment"</i> , di Alessia Bianco	» 553
440		
450	4. L'attualità pedagogica dell'orientamento fra teoria e pratiche di ricerca , di Daniela Dato e Katia Montalbetti	» 562
463	<i>Orientare l'istituzione. Conferire voce per promuovere dialogo</i> , di Giuseppe Annacontini	» 567
469	<i>L'orientamento narrativo come strumento di prevenzione della dispersione scolastica</i> , di Federico Batini e M. Ermelinda De Carlo	» 577
480	<i>«Cosa voglio fare da grande?»: aspirazioni professionali e modelli adulti di riferimento in adolescenza</i> , di Melania Bortolotto	» 586
	<i>Metamorfosi del lavoro e funzione orientativa della scuola</i> , di Fabrizio D'Aniello e Luca Girotti	» 596

<i>Percorsi di orientamento per il post diploma: vissuti e considerazioni degli studenti della quinta superiore</i> , di Giuseppe Filippo Dettori	» 605
<i>Dalla narrazione alla poiesi: spostare la domanda di orientamento nelle agenzie culturali locali</i> , di Laura Formenti e Alessia Vitale	» 614
<i>Verso una vecchiaia attiva. Orientare alla transizione lavoro-non lavoro</i> , di Manuela Ladogana	» 622
<i>L'orientamento permanente e l'Università. Un'ipotesi di ricerca tra formazione, territorio e lavoro</i> , di Emiliana Manes e Maria Grazia Lombardi	» 630
<i>La discontinuità tra sistemi educativi e la dispersione scolastica. La prospettiva ecologico-culturale</i> , di Paolo Sorzio	» 641
5. Servizi e percorsi di educazione e cura per le prime età della vita , di Sergio Tramma e Roberto Piazza	» 647
<i>Una Casa "con tante finestre". Storie di bambini in ospedale</i> , di Rossella Caso	» 650
<i>Tra fili d'erba e cielo aperto. Prospettive di ricerca di educazione all'aperto in Sicilia</i> , di Gabriella D'Aprile	» 657
<i>Success and Welfare for Life</i> , di Viviana De Angelis	» 665
<i>La Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori tra passato, presente e futuro</i> , di Barbara De Serio	» 672
<i>Progetto pilota di strutturazione e implementazione di interventi di cura ed educazione sanitaria ad hoc per giovani ragazzi trapiantati di fegato</i> , di Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Alberto Ferrarese, Mara Cananzi, Giorgio Perilongo, Patrizia Burra e Giuseppe Milan	» 679
<i>Lo sviluppo della partecipazione delle famiglie attorno alle Storie di apprendimento dei bambini. Primi esiti di una ricerca empirica in alcuni servizi per l'infanzia italiani</i> , di Elena Luciano	» 689
<i>Il disagio esistenziale dei minori stranieri di seconda generazione: dalla pedagogia interculturale alla pedagogia sociale</i> , di Angela Muschitiello	» 696
<i>La voce delle cose: il ruolo dell'affordance nelle pratiche esplorative sonoro-musicali in un nido d'infanzia</i> , di Gianni Nuti	» 705

Con i bar
attravers

6. Lingue mento, d

L'intersez
plinare e
Acone

Educazio
gli adulti
immigrati

Ri-animar
zionali, di

"Drawing"
life-wide l

Fausto Be

"Adultesc
zione deg

Elena Ma

Contesti e
clusione r

Francesca

7. Contesti

retta Fab

Profughi
tive?, di L

Educazio
Aleandri

L'apprend
torio e sp

La mobilit
della città

Team lea
novizi in u

Bracci

15	<i>Con i bambini e i ragazzi di Lampedusa: costruire futuro attraverso i libri</i> , di Elena Zizioli	» 714
4	6. Lingue e linguaggi per l'insegnamento-apprendimento , di Massimiliano Fiorucci e Marinella Muscarà	» 723
22	<i>L'intersezione letteratura-musica come modello interdisciplinare e linguaggio educativo permanente</i> , di Leonardo Acone	» 730
30	<i>Educazione permanente e apprendimento linguistico degli adulti immigrati. Un'indagine sulle scuole di italiano per immigrati</i> , di Marco Catarci	» 739
41	<i>Ri-animare la lettura e costruire patrimoni culturali e relazionali</i> , di Rosita Deluigi	» 746
47	<i>"Drawing" as a key skill for visual literacy in life-long and life-wide learning</i> , di Patrizia Garista, Letizia Cinganotto e Fausto Benedetti	» 755
50	<i>"Adultescenza", una new entry nel linguaggio dell'educazione degli adulti: significati e orientamenti di ricerca</i> , di Elena Marescotti	» 763
57	<i>Contesti eterogenei... e capovolti. Flipped classroom e inclusione nei contesti scolastici eterogenei</i> , di Luisa Zinant, Francesca Zanon e Davide Zoletto	» 774
65		
72	7. Contesti e territori per l'apprendimento lifewide , di Loretta Fabbri e Massimiliano Tarozzi	» 782
79	<i>Profughi di guerra e nuovi cittadini: quali istanze formative?</i> , di Luca Agostinetto	» 788
	<i>Educazione permanente in contesti difficili</i> , di Gabriella Aleandri	» 802
89	<i>L'apprendimento lifewide: per un setting pedagogico motorio e sportivo resiliente</i> , di Mirca Benetton	» 814
	<i>La mobilità autonoma dei bambini come atto trasformativo della città</i> , di Antonio Borgogni	» 823
96	<i>Team learning e Comunità di pratica. Maestri artigiani e novizi in un'azienda del lusso Made in Italy</i> , di Francesca Bracci	» 832
05		

<i>Contesti e territori per l'apprendimento lifewide. L'evoluzione delle Università della terza età</i> , di Paola Dal Toso	»	843
<i>Educazione permanente e cultura di pace: percorsi culturali per comprendere il razzismo e l'antisemitismo e prevenire i conflitti distruttivi</i> , di Silvia Guetta	»	851
<i>La coltura della terra tra metafore educative, ecologia e didattica</i> , di Raffaella C. Strongoli	»	862
<i>Prendersi cura della città "per" e "con" le giovani generazioni</i> , di Emanuela Toffano Martini e Orietta Zanato Orladini	»	871
<i>"Teatro e cittadinanza": percorsi formativi per la comunità e l'inclusione sociale</i> , di Federica Zanetti	»	882
8. Le competenze per l'apprendimento permanente , di Roberta Caldin, Manuela Gallerani e Massimiliano Costa	»	891
<i>Competenze emotivo-relazionali come fondamento dell'apprendimento permanente</i> , di Luana Collacchioni	»	899
<i>La competenza di apprendere ad apprendere come sfida individuale, sociale ed ecologica</i> , di Paolo Di Rienzo	»	906
<i>Competenze per la gestione continua del sé professionale del dottore di ricerca</i> , di Lorena Milani	»	914
<i>Apprendere l'autonomia e la resilienza: giovani adulti in uscita dalle comunità per minori</i> , di Luisa Pandolfi	»	924
<i>Le "capacità in azione" tra "apprendimento profondo", "apprendimento di risposta" e "apprendimento permanente"</i> , di Nicolina Pastena	»	931
<i>L'autovalutazione delle competenze trasversali da parte degli studenti per migliorare la qualità della didattica universitaria</i> , di Liliana Silva	»	938
<i>Costruire competenze permanenti nella disabilità intellettiva. La sfida dell'integrazione al lavoro</i> , di Tamara Zapaterra	»	946
9. A margine del dibattito sul gender , di Elisabetta Musi	»	954
<i>Dai saperi delle donne alla cura come principio di democrazia</i> , di Anna Grazia Lopez	»	959

	<i>Lo sviluppo della scuola in alcune regioni meridionali negli anni dal dopoguerra al boom economico: "appunti" di una ricerca</i> , di Vittoria Bosna	» 964
	<i>Metodologie della formazione: introdurre nella ricerca una prospettiva «Gender Equality»</i> , di Julia Di Campo	» 973
2	<i>Questioni di genere e professionalità docente. Verso la costruzione di "nuove" competenze</i> , di Valentina Guerrini	» 980
1	<i>Esistere in quanto giovani: riflessioni pedagogiche sulla formazione dell'identità tra cambiamenti e realizzazione di sé</i> , di Marisa Musaio	» 989
2	<i>Educazione e stereotipi di genere: una proposta di didattica laboratoriale nel programma Unijunior – l'Università per i bambini</i> , di Rosy Nardone	» 999
1	<i>Crescere cittadini. Il valore della formazione civica, sociale ed ecologica di adolescenti e giovani</i> , di Claudia Secci	» 1007
9		
16	10. Il laboratorio di apprendimento e insegnamento nell'ottica della lifelong, lifewide e lifedeep education , di Laura Cerrocchi	» 1016
4	<i>Valorizzare l'apprendimento attraverso la certificazione delle competenze: proposte metodologiche per la scuola del primo ciclo</i> , di Davide Capperucci	» 1022
14	<i>Le competenze professionali nel tirocinio: laboratorio di co-costruzione del profilo professionale</i> , di Gina Chianese	» 1033
31	<i>L'educazione degli adulti nei laboratori delle economie diverse</i> , di Antonia De Vita	» 1041
38	<i>Perché e come studiare la qualità? Riflessioni da un caso di studio sulle buone pratiche di educazione ai media nella scuola primaria</i> , di Damiano Felini	» 1049
46	<i>Dalla narrazione all'esperienza in laboratorio: giochiamo e ragioniamo sull'Energia</i> , di Alessandra Landini e Federico Corni	» 1059
54	<i>Riuscire a farcela: determinanti pedagogiche del successo scolastico negli studenti di origine migrante in Trentino</i> , di Giovanna Malusà, Francesco Pisanu e Massimiliano Tarozzi	» 1071
59		

<i>Progettare percorsi inclusivi in contesti multiculturali a rischio. Una Ricerca-Azione in una Scuola Secondaria di Primo Grado in Trentino</i> , di Giovanna Malusà	» 1080
<i>Nuovi modelli didattici per l'Università: una ricerca-formazione in Africa Orientale nel progetto di cooperazione ACP-EU EDULINK Energy_Agro-food Synergies in Africa: New Educational Models for Universities</i> , di Elena Pacetti, Marco Setti e Daria Zizzola	» 1089
<i>Apprendere contenuti e apprendere il senso. Per una didattica del significato</i> , di Marco Piccinno	» 1098
<i>I Laboratori tematici di ricerca come dispositivi di promozione della riflessività dell'educatore</i> , di Silvio Premoli	» 1104
<i>La Philosophy for Children come metodologia didattica lifelong</i> , di Giorgia Ruzzante	» 1114
Gli autori	» 1123

L'entrata all'università come primo passo verso l'adulthood: transizioni e "riti di passaggio"

di Chiara Biasin e Andrea Porcarelli – Università degli Studi di Padova¹

Abstract: This paper aims to explore the transition to adulthood; it suggests that (coming to) university could be a form of key event indicating this crucial passage. The paper draws attention to self-directed learning as a dimension of an independent and aware adult condition studied in young adults enrolled in Italian university.

Keywords: Adulthood, Rites of Passage, Independent Learner, Self-directed Learning, University

1. Corso di vita e adulthood: dalle fasi alle transizioni

Il noto modello del corso di vita, elaborato da Erikson alla fine degli anni Cinquanta, considerava le varie età collegate secondo una logica fasica di sviluppo epigenetico che non terminava l'adolescenza, ma proseguiva fino ai 65 anni. Lo schema di Erikson, visualizzato sotto forma di successione di quadri d'età contraddistinti da precisi confini, identificati da distinte virtù e da altrettante tipologie di crisi, marcava gli stadi del corso di vita raffigurato come un arco tripartito: infanzia e adolescenza (i periodi dello sviluppo), l'età adulta (fase della maturità, della produttività e della generatività), infine la vecchiaia (momento di declino e di restrizione delle prospettive vitali).

È nella visualizzazione delle "stagioni" della vita adulta, individuate da Levinson a fine anni Settanta, che si può cogliere la nuova centralità assegnata all'età adulta, che si sviluppa tra momenti di stabilità e fasi di cambiamento, mediante rinnovati indicatori di percorso, quali le traiettorie, le transizioni, gli eventi-chiave. A metà degli anni Novanta, una differente raffigurazione, basata su una nuova unità di misura, viene suggerita da Demetrio; il processo di adultizzazione prende corpo non come il susseguirsi di stadi, bensì come il risultato di una dinamica continua che, seppur tipizzata per partizioni decennali, impegna l'adulto/a dai venti fino agli ottanta anni, in scopi vitali specifici (realizzazione, "individualizzazione", godimento, ecc.) e nella ricerca di valori di riferimento (identità, senso del sé, ricerca dei significati, ecc.).

Agli inizi del nuovo Millennio, un framework di riferimento riconducibile al contesto della società liquida, globalizzata, del rischio e dell'informazione prende via via consistenza. Nella visualizzazione di Helson (2002), il corso di vita viene letto utilizzando una nuova unità di riferimento, la trasformazione, e raffigurato come uno spazio

¹ Benché il presente contributo sia il frutto condiviso del lavoro dei due autori, tuttavia si possono attribuire a Chiara Biasin i paragrafi 1, 2 e 3, a Andrea Porcarelli i paragrafi 4, 5 e 6.

percorso orizzontalmente da linee di tensione e da passaggi verso cambiamenti permanenti. Alle quattro figure principali (bambino, adolescente, adulto, anziano), cui corrispondono specifici temi caratterizzanti (progettualità, problematicità, responsabilità, ripresa), vengono aggiunti due ulteriori epoche cruciali: l'età della possibilità (tra l'adolescenza e l'adulthood) e l'età del rischio (dopo l'età anziana). Lo schema induce a riflettere sulla trasformazione del corso di vita adulto "desincronizzato", non più marcato da fasi, stadi e decenni secondo una logica cumulativa e progressiva, bensì assestato come pattern di continuità, discontinuità e passaggi sfumati in cui le transizioni si fanno continue, più pervasive e meno definitive (Biasin, 2012)

Nuovi "rituali di rimemorazione" (Helson, 2002) segnalano i momenti significativi molto fluidi attraverso eventi marcatori (incontri, matrimoni, divorzio, malattia, cambio di casa, pensione, ospedalizzazione, morte) che diventano i nuovi punti di appoggio per la presa di decisioni collocate in un futuro prospettico incerto, posto all'intersezione di continui mutamenti sociali, economici e personali (Sapin et al., 2010). Se, sul piano generale, lo scenario contemporaneo comporta una trasformazione nella rappresentazione e nella concettualizzazione del corso delle età, sul piano individuale si aprono una serie di interrogativi che mettono in evidenza la crucialità della questione pedagogica della *costruzione dell'identità personale* nell'età di passaggio tra l'adolescenza e l'adulthood, tra orizzonti di senso (personali), appartenenze e riconoscimento (sociale).

2. L'età delle possibilità

In tutte le culture, il passaggio all'età adulta ha da sempre rappresentato un momento di particolare importanza; da un punto di vista sociale, economico e culturale, esso segna l'ingresso in una nuova fase del corso di vita; da un punto di vista individuale esso marca biograficamente le condizioni dell'esistenza personale. In tale passaggio coesistono condizioni opposte e ambivalenti: maturità e immaturità, crisi e sviluppo, elementi adolescenziali e spinte equilibrate, possibilità di sviluppo e elementi di dubbio.

Se nei modelli proposti da Erikson, Levinson e Demetrio l'età di passaggio è circoscritta a una precisa fascia cronologica, nelle concettualizzazioni contemporanee non si rileva più un netto stacco fra stadi successivi, né specifici compiti d'età (Biasin, 2012). Generazioni e fasi si meticciano, confondendo compiti e specificità secondo un'inedita dinamica di scambio generazionale (Zagrebelski, 2016) che richiede nuove categorie concettuali e lessicali. Così, per fare il paio con l'*adulthood* di bambini, si assiste all'*infantilizzazione* massiccia degli adulti. Dall'abbigliamento allo sport, dal tempo libero all'uso dei social, la dinamica genitoriale sembra tesa più alla "ricerca della complicità" di un rapporto orizzontale di parità piuttosto che a una "sana" dinamica di complementarità. Nemmeno le altre età sfuggono a tale livellamento e mescolanza, qualificate da inedite combinazioni: i vecchi "giovanili" e gli adolescenti "sospesi" in un presente opaco e incerto. I giovani adulti vedono oggi a rischio ciò che, fino a qualche decennio fa, era invece privilegio della loro età, ovvero la capacità di crescita e la possibilità di sviluppo e di speranza; la loro è una "condizione congelata" dalla mancanza di futuro, di idee, di desiderio o di realizzazione sul piano esistenziale e professionale. Le conseguenze sul

disegno del corso di vita si misurano in termini di mancata progettualità (di lavoro, di creatività, di relazione), di "saturazione" delle passioni e delle emozioni, di delegittimazione sul piano identitario, di "dolore mentale" (Pietropolli Charmet, 2015).

Le età della vita hanno dunque perso la loro caratterizzazione di "stati fisici", basati sulla successione di eventi vitali e sociali (scolarizzazione, adolescenza, entrata mondo del lavoro, uscita dalla famiglia di origine, costruzione di un proprio nucleo, ecc.) e sono divenute degli "stadi psichici", dei "modi di atteggiarsi". La stessa nozione di maturità, che nella società industriale occidentale connotava l'adulto distinguendolo dal bambino, dall'adolescente e dal vecchio, è ora una fase virtuale, per lo più identificata con la rivendicazione di benessere individuale, con il mito dell'autonomia di vita, con il tentativo di sfuggire ai compiti evolutivi verso di sé e alle responsabilità verso gli altri affidati.

Il corso di vita appare dunque cadenzato dal presentismo: da una parte si assiste alla perdita dello spessore temporale delle dimensioni del passato e del futuro; dall'altra si fugge dall'idea dell'invecchiamento, assimilato alla chiusura di possibilità, all'irreversibilità. Gli unici "esercizi di adultità", che richiedono la definizione di un ruolo e di un posizionamento lungo la linea dell'esistenza, sembrano attivarsi quando eventi critici (drammi, malattie, lutti) interrogano direttamente l'adulto, misurandolo con la dimensione del dolore o della sofferenza.

L'età delle possibilità sembra scomparsa lasciando il posto alla difficoltà di essere adulti e all'impossibilità di di ventarlo (Marescotti, 2014, p. 172).

3. Riti di passaggio verso l'adultità

Il neologismo *adultescenza*, crisi di adulto e adolescente, introdotto nel 2014 nel Dizionario Zingarelli, segnala una metamorfosi del ciclo generazionale: il nuovo termine, che italianizza il vocabolo inglese *kidadult*, attesta una "nuova scala di misura in cui misurare le età dell'uomo" (Marescotti, 2014, p.159), accomunando due o più epoche della vita umana nell'eterno presente. Da una parte vi è l'adulto (ma anche l'anziano) *forever young*, con comportamenti da *teenager*, consumatore infantilizzato, ripiegato su di sé, spesso incapace di comportamenti maturi, coerenti e stabili. Lo "smarimento dell'adultità" divenuta "magmatica e pluriforme" (Cornacchia, 2015, p. 79), rispetto alle tradizionali rappresentazioni pervenuteci a partire dal modello di Erikson, rivela una condizione di crisi diventata di fatto statutaria (Cornacchia, 2015, p. 78) e che si manifesta con forme di delega, rinuncia, fuga, arretramento proprio verso la generazione che dovrebbe compiere il salto nell'età adulta.

Dall'altra parte vi è il giovane adulto o l'adolescente che non riesce a compiere le scelte che segnalavano il passaggio all'età della maturità (conclusione studi, indipendenza economica e familiare, costruzione di un proprio nucleo familiare) e che si misura con il mondo di pari "senza età", non ancora cresciuti, che non hanno ancora finito di fare i conti con le proprie illusioni, le scelte, le mode, le regole e i valori.

L'ingresso nella vita adulta, con i suoi compiti evolutivi e sociali, non è più segnalato da rituali specifici o propiziatori. Nel suo studio di inizio secolo, van Genneep (2000) aveva analizzato il ruolo antropologico di regole e riti per garantire coesione e continuità sociale nei momenti "critici" della vita individuale e sociale. Ricorrendo alla

metafora di un edificio, van Gennepe aveva assimilato l'esistenza al passaggio da una stanza all'altra, compiuto varcando porte, percorrendo corridoi, attraversando varchi. Mutamenti di stato e di condizione venivano facilitati e accompagnati da riti di separazione-assimilazione, stigmatizzati da cerimonie sociali che avevano la funzione di segnalare il punto di partenza e mostrare il punto di arrivo dell'individuo, mediante il superamento di una liminalità funzionale all'integrazione ad un nuovo/diverso stato.

Mancando oggi la distinzione tra età, non hanno più senso i riti di passaggio, non essendovi più un preciso varco da attraversare, non essendo chiara la condizione da superare o da guadagnare.

Per questo, la funzione pedagogica dell'accompagnamento in tutte le età della vita (Biasin, 2010) è oggi questione particolarmente cruciale proprio nelle situazioni più critiche o dolorose in cui è minacciata la coesione e la continuità identitaria personale o sociale. L'attuale condizione umana postula, paradossalmente, che ognuno, in tutte le età o condizioni, debba essere accompagnato rispetto al proprio corso di vita personale o professionale, necessitando di orientamento, sostegno o guida. Programmi di orientamento scolastico, progetti di *mentoring* e *tutoring* universitari, *coaching* professionale, *counselling* personale rimandano alla difficoltà di procedere nel proprio percorso di vita, palesando l'impedimento a costruire una sorta di *fil rouge* della propria progettualità esistenziale. È chiaro allora che proprio il passaggio all'adulthood necessita di uno specifico accompagnamento al fine di facilitare il passaggio da una condizione opaca e confusa verso una condizione di impegno, autonomia e maturità.

All'interno di un corso di vita dalle traiettorie complesse interrelate, sfumato nei suoi cambi d'età, incoerente e ambiguo nei suoi compiti evolutivi, quali eventi e quali modalità possono accompagnare e facilitare il valicare di tale soglia? A quali condizioni e secondo quali forme possono essere "introdotti" o ammessi dei riti di passaggio verso l'adulthood? Per rispondere a tali domande, si cercherà di capire se il percorso di adattamento passa, oggi, anche attraverso un'esperienza significativa, quale l'iscrizione a un corso di studio accademico che per le generazioni passate, fungeva da vero e proprio demarcatore di una condizione di autonomia e di autodeterminazione (Biasin, 2009).

Se l'entrata all'università può oggi svolgere il ruolo di rito di passaggio culturale, introducendo i giovani all'acquisizione e allo sviluppo di conoscenze approfondite e sistematiche all'interno di campi disciplinari, anche sotto forma di competenze professionalizzanti, essa funge anche da rito di passaggio personale e sociale, verso l'allargamento e la differenziazione delle relazioni interpersonali e la crescita individuale.

4. Abitare l'Università alla ricerca dell'autonomia: diverse figure di studente

La nostra ipotesi, che il passaggio all'Università possa essere vissuto come transizione all'età adulta, deve tener conto delle modalità con cui gli studenti si rapportano a tale esperienza. Vi sono varie figure di studente (pendolare, lavoratore, fuori sede in appartamento, in collegio) e diverse modalità con cui "abitano" l'esperienza universitaria: l'età a cui vi accedono (giovani o adulti), la scelta di frequentare o meno le lezioni,

il ritmo con cui affrontano gli esami. Ci interroghiamo sull'autonomia nello studio che l'Università richiede e con cui molti studenti sono in difficoltà a misurarsi, assumendo questa come condizione per vivere l'esperienza universitaria come transizione all'età adulta dal punto di vista culturale.

Una modalità con cui il passaggio all'università può essere vissuto in termini di transizione è quella degli studenti *fuori sede*². Chi si trasferisce per studi in un'altra città, oltre a sperimentare un senso di libertà dai vincoli della vita familiare, è anche chiamato a gestire in autonomia le incombenze della vita quotidiana, anche trovando piccoli lavori per far fronte ad alcuni dei costi. La figura dello *studente-lavoratore* è sempre più presente, anche perché in alcuni corsi di laurea sono state offerte agevolazioni attraverso corsi erogati in modalità *blended* o senza obbligo di frequenza. Per lo studente lavoratore, che ha un'età mediamente superiore a quella dei propri compagni, l'esperienza universitaria non funge da rito di passaggio all'età adulta, ma è piuttosto una scelta che fa parte di una transizione interna all'età adulta (Alberici 2006, Loiodice 2007), in vista di uno sviluppo professionale, o per "recuperare" un percorso e la cui conclusione può contribuire a dare un senso di "compimento" alle proprie traiettorie esistenziali.

Un altro elemento è la *motivazione personale* con cui gli studenti accedono al percorso universitario: può trattarsi di una scelta effettuata "per inerzia", oppure ci possono essere aspirazioni consapevoli. Nel primo caso si tratta di una *non transizione*, della scelta di abitare il nuovo spazio formativo come una sorta di *parcheggio*. Ricordiamo che non pochi studenti si trovano ad affrontare un percorso che non costituiva la loro prima scelta.

Consideriamo ora il bagaglio di competenze culturali e attitudini all'autonomia nello studio che ciascuno ha maturato negli studi secondari. Da oltre trent'anni le Raccomandazioni internazionali parlano della necessità di attrezzare le persone ad imparare ad apprendere per tutta la vita (*lifelong learning*), e le recenti normative scolastiche sono esplicitamente orientate alla promozione di *competenze* (Porcarelli 2016), ma il grado di autonomia nello studio con cui gli studenti accedono all'università è a dir poco variabile, per lo più basso. Facendo una ricognizione degli studi più significativi sul drop out universitario Tantucci (2006) identifica sei grandi famiglie di *variabili soggettive* che possono avere un'incidenza: a) le *caratteristiche dello studente* (a partire dalla condizione socio-economica), b) il *livello di competenze in entrata*, c) il *livello di confidenza / fiducia personale* (l'autostima e la personale rappresentazione del senso di autoefficacia), d) la *capacità di gestione del tempo* (a fronte della libertà di organizzazione lasciata dall'università), e) le *scelte e decisioni di carriera* (che spesso si legano a vaghe suggestioni, più che a progetti precisi), f) il grado di *integrazione nel sistema / mondo universitario* (capacità di sviluppare relazioni significative e di inserirsi nei valori e nella cultura organizzativa dell'Università).

² Dal punto di vista quantitativo non si tratta di una condizione generalizzata, perché - prendendo a titolo esemplificativo i dati degli immatricolati all'Università di Padova nell'a.a. 2014/2015 -, vediamo come su 10.482 studenti iscritti per la prima volta, ve ne siano 1.926 che provengono da altre regioni, mentre oltre 8.500 provengono dalle varie province del Veneto, di cui più di 2.800 dalla stessa provincia di Padova.

5. Condizioni istituzionali e culturali della transizione all'Università

Volendoci concentrare sulla dimensione intellettuale della transizione all'età adulta identifichiamo nell'acquisizione e auto-percezione di una piena autonomia nello studio il suo indicatore più pertinente. Il modello della scuola superiore è quello dell'*accudimento programmato dello studente* (Tantucci 2006), mentre l'Università si caratterizza per una *delega di responsabilità allo studente* stesso, che "postula" buone competenze di autonomia nello studio e l'accesso all'Università come *independent learner*. Molti studi dimostrano (Brinkworth et al. 2009) come la transizione dalla scuola superiore all'Università sia percepita con crescente difficoltà anche in altri Paesi (come Australia e Stati Uniti) dove non mancano studi e sperimentazioni sulle modalità di accompagnamento di tale transizione.

In Italia si inserisce un'ulteriore variabile legata alle recenti riforme universitarie: l'introduzione del 3 + 2 (DM 509/1999 e norme successive) ha comportato alcuni effetti collaterali, come la frammentazione dell'offerta formativa, che è stata "compressa" in tre anni, con la difficoltà di avere tempi distesi per accompagnare gli studenti in questa transizione, senza la possibilità per loro di vivere un corso accademico come una *esperienza culturale*, in cui "immergersi". Più ancora gioca un ruolo la professionalizzazione precoce del percorso universitario, con la scomparsa di quella parte iniziale del percorso di studi che aveva la funzione di consolidare le "basi culturali" del percorso accademico, svolgendo anche la funzione di accompagnamento nella transizione all'autonomia nello studio. Un secondo effetto della "promessa istituzionale" di professionalizzazione è la minore motivazione degli studenti per i corsi più teorici, con il rischio di perdere anche le rare occasioni che rimangono loro per consolidare quelle basi culturali, senza le quali un'effettiva autonomia nello studio diventa impossibile.

Una leva positiva che si potrebbe sfruttare di questo immaginario che si proietta verso il mondo del lavoro è quella di collegare il progetto formativo alla progressiva costruzione di un progetto culturale su di sé, che si colleghi ad un *progetto professionale*. Sono state compiute sperimentazioni (Kaneklin, Scaratti, Bruno, 2006) in tal senso, con la realizzazione di esperienze laboratoriali che presuppongono una flessibilità organizzativa e gestionale che non sempre è possibile avere. Si aprono interessanti prospettive sia per quanto riguarda le potenzialità inesprese nell'esperienza di tirocinio, sia per la predisposizione di percorsi di orientamento e tutorato (Rodriguez, 2007) con i tratti di un accompagnamento alla costruzione di una rappresentazione del proprio "sé professionale", come punto di ancoraggio per una sempre maggiore responsabilità personale (autonomia) nello studio.

6. L'autonomia nello studio come indicatore di transizione all'età adulta sul piano intellettuale

Il collegamento tra le caratteristiche dell'età adulta e la capacità di dirigere il proprio apprendimento è profondo, con studi che si dipanano lungo due direttrici: quella

dell'*autodeterminazione* e quella dell'*autoregolazione*. Con la prima espressione si indica la dimensione della scelta, che prende in considerazione gli orizzonti di senso e di valore, a cui si lega l'intenzionalità della decisione. Con il termine *autoregolazione* si vuole sottolineare il controllo strumentale dell'azione, le dimensioni metodologiche e metacognitive, ma anche i livelli di performance a cui ciascuno può giungere.

È più studiata l'*autoregolazione*, a partire dalle tassonomie di obiettivi che delineano una scala ascendente di performance cognitive che, ai livelli più alti, comportano un maggior grado di autonomia di apprendimento. Interessante è la proposta di quattro livelli di prestazione accademica (Knasel, Meed, Rossetti 2002, p. 153) concepita secondo una scalarità crescente che potrebbe corrispondere ai diversi anni di percorso accademico, ma che possiamo considerare come un "cammino" che ciascuno compie con i propri tempi. Al primo livello sta la capacità di *acquisire conoscenze*, di "familiarizzare con i concetti essenziali", a cui si lega una certa rigidità nell'approccio mentale. Ad un secondo livello, oltre a continuare la mappatura delle conoscenze, gli studenti dovrebbero compiere *operazioni di analisi e sintesi*, che consentano loro di collegare insieme le idee (anche se apprese in testi differenti). Al terzo livello si colloca la capacità di *applicare* idee e conoscenze *a nuove situazioni*, sollevando interrogativi critici sul proprio campo di studi e di attività. Vi sarebbe un quarto livello – che gli autori citati collocano oltre i confini della laurea triennale – per cui gli studenti diverrebbero dei "ricercatori competenti", capaci di *sviluppare progetti e discutere criticamente teorie* consolidate nel loro campo di attività, giungendo ad una piena autonomia formativa ("autoformazione"). Si tratta di una rappresentazione schematica, che ha il pregio di porre il quesito sui traguardi di autonomia formativa che i nostri studenti possono raggiungere durante un percorso accademico, specialmente se si considera che la maggior parte di loro si accosti agli studi universitari con un approccio "passivo", che rischia di non andare oltre il primo dei livelli di cui sopra.

Si coglie così l'importanza di valorizzare la prima delle dimensioni dell'autodirezione dell'apprendimento, quella della *autodeterminazione*, che comporta una *interiorizzazione* delle motivazioni, fino ad arrivare a strategie di autocontrollo del processo di apprendimento, in tutte le sue fasi. L'apprendimento auto-regolato può definirsi come un "processo attivo, costruttivo, secondo il quale i soggetti che apprendono pongono gli obiettivi del loro apprendimento e quindi cercano di seguire, regolare e tenere sotto controllo la propria cognizione, motivazione e il proprio comportamento al loro servizio, guidati e condizionati dalle caratteristiche personali e dagli aspetti contestuali dell'ambiente" (Pellerey 2006, p. 34). L'*autoregolazione* dell'apprendimento abbraccia tutte le fasi del processo, dalla pianificazione degli obiettivi personali, alla loro realizzazione (con strategie di auto-osservazione e autocontrollo), fino alla riflessione nel corso e al termine dell'azione, al fine di valutare sia la qualità dell'apprendimento dal punto di vista "tecnico", sia le modalità con cui esso si intreccia con le motivazioni personali. Pensiamo ad un progetto culturale che sarebbe auspicabile che ogni studente elaborasse su se stesso, come principio di *autoregolazione* dei propri studi, non solo quanto al "ritmo" degli esami, ma soprattutto per l'attribuzione di senso a ciascuno degli apprendimenti metabolizzati. Pensiamo ad uno studio che, partendo dall'analisi delle motivazioni intrinseche allo studio universitario, identificate dalla letteratura psicologica di impianto umanista (bisogni di *autonomia, competenza e relazionalità*),

giunge ad affermare che tali motivazioni “hanno bisogno di essere canalizzate verso finalizzazioni esistenziali significative” (Pellerey 2006, p. 57). Questo ci porta a rivalutare l'importanza di quelle “rappresentazioni professionali” di cui abbiamo parlato sopra, ma la sola proiezione di tipo professionale non basta, perché l'attribuzione di senso chiama in causa elementi di natura esistenziale che sono la condizione per riflettere sulle modalità con cui si intende “abitare” la stessa esperienza professionale: se ci si prepara – per esempio – a diventare educatori, il problema non è solo “tecnico”, ma anche esistenziale, perché coinvolge la scelta di uno *stile educativo*, di una Paideia di riferimento, che comporta il confronto critico con differenti paradigmi pedagogici (Porcarelli 2012) e la scelta consapevole di quali eventualmente fare propri.

Ciò implica lo sviluppo di un quadro di riferimento in grado di dare senso e valore all'esperienza quotidiana e di favorire l'elaborazione di prospettive e finalità esistenziali atte a impostare significativi e coerenti progetti di vita. In questo cammino di crescita personale lo sviluppo di uno stile attributivo valido e positivo ha un peso non indifferente, sia dal punto di vista cognitivo che motivazionale, sia affettivo che morale (Pellerey, 2006, p. 210).

La difficile transizione dalla scuola superiore all'Università, in un tempo così povero di riti di passaggio, potrebbe costituire una situazione esistenziale atta a rendere più esplicita la percezione del passaggio all'età adulta. Tale esperienza impatta diversamente sulle varie tipologie di studenti: altro è il giovane incerto sul proprio futuro, che si iscrive all'Università “parcheeggio”, altro è l'adulto lavoratore – magari già con figli – che decide di affrontare gli studi nel contesto di una transizione interna all'età adulta. È importante la percezione di autonomia nello studio che costituisce probabilmente la differenza fondamentale rispetto alla scuola secondaria di secondo grado. Tale autonomia non può essere “postulata”, ma deve essere favorita e qui si aprirebbe un ampio capitolo sulle responsabilità dell'Accademia e dei docenti. All'interno dei corsi di studio è possibile valorizzare alcune leve formative, sperimentando forme di orientamento, in senso più ampio possibile, e valorizzando la possibilità di azioni riflessive sull'esperienza di tirocinio. Per quanto riguarda le responsabilità dei docenti, non mancano le riflessioni (Biggs e Tang 2007) sulla necessità di migliorare il rapporto tra strategie didattiche e risultati di apprendimento (*learning outcomes*), ma vi è una responsabilità più “sottile” e più importante: quella di stimolare negli studenti dinamismi di autodirezione del proprio apprendimento nel duplice senso che abbiamo individuato. Per favorire i *processi di autoregolazione* è importante chiarire bene gli obiettivi del proprio insegnamento e la funzione specifica degli strumenti culturali messi a disposizione. Per favorire i *processi di autodeterminazione* bisogna agire per disincentivare la dipendenza da motivazioni estrinseche, mettendo in atto strategie per favorire i processi di attribuzione di senso e di rielaborazione personale del contributo che ogni insegnamento può portare alla costruzione del “sé professionale” verso cui si proiettano gli allievi ed al delinarsi di un progetto culturale, su di sé, che si leghi anche alle dimensioni esistenziali del proprio progetto di vita.

Bibliografia

- Alberici A. (2006), L'adulto, le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong, in Bresciani P.G. e Franchi M., *Biografie in transizione*, FrancoAngeli, Milano.
- Biasin C. (2009), *Che cos'è l'autoformazione*. Roma: Carocci.
- Biasin C. (2010), *L'accompagnamento. Teorie, pratiche e contesti*. FrancoAngeli, Milano.
- Biasin C. (2012), *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. PensaMulti-media, Lecce.
- Biasin C. (2014), *Studenti in autoformazione: esperienze significative*. *Studium Educationis*. XV, 2, pp.17-38.
- Biggs J., Tang C. (2007), *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*, McGraw Hill, Berkshire (England).
- Brinkworth R., McCann B., Matthews C., Nordström K. (2009), *First year expectations and experiences: student and teacher perspectives*, *Higher Education*, vol. 58, pp. 157-173.
- Cornacchia M., Madriz E. (2015), *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenza delle figure adulte*. Unicopli, Milano.
- Gennep van A. (2000), *I riti di passaggio*. Bollati Boringhieri, Milano.
- Helson C. (2002), *Etre accompagné dans ses passages d'âge: l'effet d'accentuation des dates anniversaires* in *Education Permanente*, 153, p. 69-77.
- Kaneklin C., Scaratti G., Bruno A. (2006), *La formazione universitaria. Pratiche possibili*, Carocci, Roma.
- Knasel E., Meed J., Rossetti A. (2002), *Apprendere per sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, Raffaello Cortina, Milano.
- Loidice I. (a cura di) (2007), *Adulti all'Università. Ricerca e strategie didattiche*, Progedit, Bari.
- Marescotti E. (2014), *Adulthood: quid est? Identità personale, aspettative sociali ed educazione degli adulti*. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 9, 2, pp. 159-179.
- Pellerey M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- Pietropolli Charmet G. (2012), *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*. Laterza, Roma-Bari.
- Porcarelli A. (2016), *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*. Diogene Multimedia, Bologna.
- Porcarelli A. (2012), *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano.
- Sapin M., Spini D., Widmer E. (2010), *I percorsi di vita. Dall'adolescenza alla vecchiaia*. il Mulino, Bologna.
- Rodriguez M. L. (2007), *Orientarsi e formarsi per tutta la vita. Adulti e Università*, Anicia, Roma.
- Tantucci G. (2006), *Orientamento e carriera universitaria*, in Fasanella A. e Tantucci G. (a cura di), *Orientamento e carriera universitaria. Ingressi ed abbandoni in cinque Facoltà dell'Università di Roma "La Sapienza" nel nuovo assetto didattico*, FrancoAngeli, Milano, pp. 33-64.
- Zagrebelski G. (2016), *Senza adulti*. Einaudi, Torino.

Formazione e apprendimento sono un processo naturale e sociale che si costruisce a partire dai primi giorni di vita e si estende per l'intera esistenza, fino all'età senile: questa l'ottica sistemica esplorata e articolata nelle tre giornate del Convegno internazionale SIPED 2015 dal titolo *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, che si è tenuto presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, Campus di Bressanone, di cui questo volume presenta gli Atti.

L'educazione è un processo che continua durante *l'intero corso della vita* (lifelong learning), si costruisce *nei differenti ambienti* di formazione e di esperienza (*lifewide learning*), è tanto più profondo e significativo (*lifedeeep learning*) quanto più assicura salde "radici" cognitivo-emotive a cui ancorare storie e percorsi formativi ed esistenziali, abbracciando lingue di appartenenza, valori sociali, etici, religiosi, comunitari. Si sviluppa sull'idea che *migliore è la qualità dell'educazione a partire dalle prime scuole fino all'università, maggiori saranno le possibilità personali di educazione nella vita intera*. L'idea limite è quella di una formazione come bene per ciascun individuo e per la comunità, come condizione irrinunciabile per una partecipazione effettiva e informata in qualità di cittadine/i alla vita sociale e politica.

Liliana Dozza è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bolzano ed è preside della Facoltà di Scienze della Formazione, nella sede di Bressanone. Di formazione problematicista, attualmente i suoi interessi di ricerca sono orientati verso l'educazione permanente, la pedagogia di gruppo e di comunità. Di recente si è occupata di ricerca pedagogica intergenerazionale, in particolare del rapporto nonni-nipoti. Al suo attivo ha numerosi volumi, saggi e articoli in riviste. È inoltre condirettrice della rivista di "Pedagogia più Didattica".

Simonetta Olivieri è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Firenze, dove coordina il Dottorato di Scienze della Formazione e Psicologia. I suoi studi sono rivolti prevalentemente alla Pedagogia delle differenze, alla *gender education*, alla formazione e istruzione di donne e bambine, alla Pedagogia dell'infanzia e alla storia dell'infanzia. Su questi temi presenta una vasta e continua produzione scientifica. È Presidente della Società Italiana di Pedagogia - SIPED di cui dirige la rivista "Pedagogia Oggi".