



Stato di avanzamento

**Promozione dell'ottava competenza chiave europea
(consapevolezza ed espressione culturale)**



Acronimo	Art-Connection
Titolo	Promuovere l'8a Competenza Chiave Europea (consapevolezza ed espressione culturale) come leva per lo sviluppo delle competenze individuali e collettive al servizio della coesione sociale.
Project Agreement	2019-1-FR01-KA204-062204
Website	https://www.art-connection.eu
Co-autori	APapp : Salvi, Isabelle CAI : Santos, Helder Luiz - Santos, Graça ILS : Teodorescu, Loredana – Tieri, Barbara Lboro : Liguori, Antonia - Mott, Alison – Wilson, Michael
Coordinamento	APapp : Salvi, Isabelle ILS : Teodorescu, Loredana
Periodo di stesura	2019-2022



Disclaimer

Questo progetto è stato finanziato con il sostegno della Commissione Europea. Questa pubblicazione riflette solo le opinioni dei coautori e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

SOMMARIO

CAPITOLO 1.....	6
PROBLEMA.....	6
Il tema, da dove veniamo, il quadro europeo, l'ambizione Art-Connection	6
1.1 DA DOVE VENIAMO ? UNA RIFLESSIONE SULLA CULTURA E SULLE COMPETENZE SVILUPPATE NEL QUADRO DEL PROGETTO EURE-K.....	Erreur ! Signet non défini.
1.2 LE OTTO COMPETENZE CHIAVE EUROPEE PER L'EDUCAZIONE PERMANENTE: IL RISULTATO DI UNA RIFLESSIONE EUROPEA PER RISPONDERE ALLE SFIDE DELLA GLOBALIZZAZIONE.....	7
1.2.1 1996: Anno europeo dell'apprendimento permanente	9
1.2.2 Allegato alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.....	10
1.2.3. Attuazione della raccomandazione del 2006: panoramica degli Stati membri e altri quadri internazionali	11
1.3 SCOPO DELLE OTTO COMPETENZE CHIAVE EUROPEE: RAFFORZARE LA COESIONE SOCIALE IN UN MONDO GLOBALIZZATO E IN RAPIDO CAMBIAMENTO CARATTERIZZATO DA UN ELEVATO GRADO DI INTERCONNESSIONE	15
1.3.1 La battaglia contro l'analfabetismo e l'analfabetismo e per l'accesso alla qualificazione dei più svantaggiati	Erreur ! Signet non défini.
1.3.2 L'importanza delle competenze trasversali nell'esercizio delle competenze	17
1.4 CONCEPIRE L'EDUCAZIONE NEL COMPLESSO: MOLTIPLICARE SPAZI DIDATTICI E OPPORTUNITÀ DI APPRENDIMENTO PER PROMUOVERE L'EDUCAZIONE PERMANENTE.....	18
1.4.1 Comprendere e considerare l'apprendimento non formale e informale.....	18
1.4.2 Cogliere la complessità della realtà e cambiare il paradigma della valutazione dell'apprendimento.....	19
1.4.3 Il contributo delle istituzioni culturali e del luogo specifico dell'Italia alla diffusione delle competenze culturali	21
1.4.4 Promuovere l'8a competenza chiave europea come leva per lo sviluppo delle competenze individuali e collettive al servizio della coesione sociale.....	22
CAPITOLO 2	25
PARTICOLARITÀ DELLA NOSTRA PARTNERSHIP	Erreur ! Signet non défini.
Pratiche pedagogiche innovative: consentire a tutti di diventare culturalmente competenti concependo l'educazione nel suo insieme	25
2.1 INTRODUZIONE PRELIMINARE	25
2.2 L'ARTE DI ACCOMPAGNARE LE PERSONE VERSO IL LORO SVILUPPO CULTURALE	26
2.2.1 Ingegneria pedagogica centrata sulla persona	Erreur ! Signet non défini.
2.2.2 Una pedagogia differenziata.....	Erreur ! Signet non défini.
2.2.3 Una pedagogia orientata all'azione	28
2.2.4 Un sistema aperto favorevole alla creazione di percorsi individualizzati...	Erreur ! Signet non défini.
2.2.5 Una postura pedagogica etica a supporto del processo di apprendimento	Erreur ! Signet non défini.
2.3 L'APPRENDIMENTO NON FORMALE, INFORMALE AL CUORE DELLO SVILUPPO CULTURALE.....	30
2.3.1 Il concetto di autoapprendimento come processo di apprendimento sistemico	30
2.3.2 Entrare attraverso le situazioni – saper usare il potenziale delle situazioni	31

2.3.3 Développement culturel comme politique territoriale	32
CAPITOLO 3	34
DAL QUADRO TEORICO ALLA RICERCA EMPIRICA	34
Ricerca applicata partecipativa innovativa sui territori: rafforzare le competenze culturali individuali e collettive concepando l'educazione nel suo insieme	Erreur ! Signet non défini.
3.1 CASO DI STUDIO IN FRANCIA CON LA RETE APP NAZIONALE	34
3.1.1 Rete APP: uno storico laboratorio nazionale per l'innovazione educativa	34
3.1.2 Il meccanismo APP per lo sviluppo delle otto competenze chiave europee	35
3.1.3 Sviluppo di un sistema di validazione APP per imparare a riconoscere, valorizzare e validare l'esperienza acquisita all'interno del quadro di riferimento europeo degli otto CCE	36
3.1.4 Sviluppo di un nuovo tipo di sistema di certificazione incentrato sulla 5a Competenza Chiave Europea per rafforzare l'empowerment delle persone	37
3.1.5 Ad oggi (dicembre 2020) sono stati sviluppati otto badge digitali APP	38
3.2 CASO DI STUDIO IN ITALIA CON L'ISTITUTO LUIGI STURZO DI ROMA	38
3.2.1 Istituto Sturzo e il ruolo di un moderno istituto di cultura in Italia	38
3.2.2 La cultura come strumento per promuovere la cittadinanza attiva e globale e la consapevolezza civica: il Servizio Civile Universale per la Cultura e il Festival del Cinema	40
3.2.3 Progetti di innovazione sociale: valorizzare l'offerta culturale e collegare cultura, memoria, territori e crescita personale. Progetto porta della memoria	41
3.2.4 Rafforzamento e riconoscimento delle competenze culturali: K-Values ed Euro-K	42
3.2.5 Competenze specifiche per il settore culturale: CREA.M. - Tutoraggio misto creativo per manager culturali	43
3.3 CASO DI STUDIO IN PORTOGALLO CON IL CAI E LA SUA RETE INTERNAZIONALE SWTI	43
3.3.1 Contesto: Storia del lavoro sociale di strada in Portogallo	44
3.3.2 CAI - Conversas Associação Internacional	45
3.3.3 A livello internazionale: l'istituto di formazione al lavoro sociale di strada	46
3.3.4 Il lavoro sociale di strada – I principi	47
3.3.5 Cerchi una polizza di formazione per SwTI?	47
3.3.6 8° CCE come mezzo per sviluppare altre competenze	48
3.3.7 Progetto SLYMS	48
3.3.8 Laboratorio Azulejos (piastrelle portoghesi)	49
3.3.9 Progetti di tecniche artigianali del patrimonio	49
3.4 CASO DI STUDIO DEL REGNO UNITO CON L'UNIVERSITÀ DI LOUGHBOROUGH	49
3.4.1 Panoramica del Regno Unito: apprendimento permanente e competenze degli adulti	50
3.4.2 La Storytelling Academy della Loughborough University	50
3.4.3 Progetto CERtIFY – Crisi e occupazione: strumenti e metodologie per il tuo futuro	51
3.4.4 Il Museo delle Nazioni Unite: My Mark My City	52
3.4.5 Raccontare il patrimonio culturale: progetti internazionali in collaborazione con la Smithsonian Institution	53
CAPITOLO 4	55

PARTIAMO ?	55
Art-Connection: potenziale, ambizione e obiettivi	56
4.1 POTENZIALE DI CONNESSIONE ART	56
SINTESI DEL POTENZIALE IN TERMINI DI CONCETTI E METODOLOGIE DI ART-CONNECTION PARTNER PER RICONOSCERE/VALIDARE L'ESPERIENZA ACQUISITA	56
Sintesi del potenziale innovativo dei partner Art-Connection	56
4.1.1 Innovazioni apportate dalla rete APP francese nel campo dell'apprendimento permanente.....	57
4.1.2 Innovazioni portate dall'Istituto Italiano di Cultura Luigi Sturzo nel campo dell'apprendimento permanente	59
4.1.3 Innovazioni portate dall'associazione portoghese CAI nel campo dell'apprendimento permanente	60
4.1.4 Innovazioni apportate dall'Università inglese di Loughborough nel campo dell'apprendimento permanente	65
4.2 AMBIZIONE E OBIETTIVI ART-CONNECTION.....	66
CO- COSTRUZIONE DI STRUMENTI DI PROFESSIONALIZZAZIONE PER GLI STAKEHOLDER DELLA FORMAZIONE PER IL SOSTEGNO PEDAGOGICO	66
4.2.1 I tre assi di ricerca del RAP Art-Connection	67
4.2.2 Concentrarsi sul livello MESO per costruire la cassetta degli attrezzi pedagogica	68
ALLEGATI	67
INTRODUZIONE DEL MODELLO DI FORMAZIONE APP	70
USARE LO YOUTHPASS IN ITALIA.....	75
LE 5 FASI NON LINEARI DEL LAVORO DI STRADA SOCIALE	77
CASE STUDY IN INGHILTERRA PER DIMOSTRARE LA NECESSITÀ DI SVILUPPARE POLITICHE CULTURALI TERRITORIALI.....	79

CAPITOLO 1

PROBLEMI

Il tema, da dove veniamo, il quadro europeo, l'ambizione Art-Connection

Lo scopo di questo capitolo è spiegare come è nato il progetto Art-Connection e problematizzare la questione che affronta, riflettendo sul legame tra la cultura e le otto competenze europee. Dopo aver abbozzato come queste competenze culturali - essenziali e presenti in tutte le pratiche sociali ma spesso sottovalutate - sono emerse nel corso di un precedente progetto dell'UE, definisce il quadro tracciando la formulazione delle otto competenze chiave dell'UE a seguito di un lungo processo iniziato nel 2006. Per evidenziare gli obiettivi del progetto, si esamina poi come le otto competenze chiave mirino a rafforzare la coesione sociale in un mondo globalizzato, in rapido cambiamento e interconnesso, e mette in evidenza l'aumento degli spazi educativi e delle opportunità di apprendimento per promuovere l'apprendimento permanente e aumentare gli spazi educativi e le opportunità di apprendimento per promuovere l'apprendimento permanente.

1.1 DA DOVE VENIAMO ? UNA RIFLESSIONE SULLA CULTURA E SULLE COMPETENZE SVILUPPATE NEL QUADRO DEL PROGETTO EURE-K

Una riflessione sulla specificità della dimensione culturale era stata avviata nell'ambito di un precedente progetto, Eure-K- validazione e certificazione delle competenze chiave europee, che mirava a promuovere modelli di validazione e certificazione per le otto competenze chiave definite dall'Unione Europea come "essenziale per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza", nonché per facilitare l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro. Il progetto si è concentrato sulle competenze chiave da 5 a 8: imparare ad apprendere, competenze civiche e sociali, iniziativa e imprenditorialità, nonché consapevolezza ed espressione culturale, con la produzione di un inventario delle pratiche esistenti nei quattro paesi partner, progettazione e applicazione di un protocollo di osservazione e sperimentazione e produzione di un memorandum finale.

È stato in particolare durante un seminario a Roma, nel cuore della culla della civiltà romana e in mezzo a incomparabili tesori artistici e culturali, presso l'Istituto Luigi Sturzo, la cui missione è promuovere il patrimonio culturale e imparare per tutta la vita, che i partner e gli stakeholder del progetto Eure-K hanno sentito il bisogno di mettere in discussione il rapporto tra cultura e competenze chiave europee.

La cultura ha sempre svolto un ruolo centrale e strategico in Italia e la sua Costituzione contiene un importante riferimento alla cultura nell'articolo 9, affermando che "La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e della ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione".

La culture n'est pas définie uniquement comme concernant des activités culturelles strictement, mais aussi les valeurs et les principes de la société, sa mémoire et ses racines, qui sont des points de référence essentiels pour une meilleure compréhension de la réalité et des défis futurs, pour acquérir la pleine

conscience de sa propre identité et de son être au sein de la société, et encourager la participation active.

Lors du séminaire à Rome pour débattre de leurs réflexions, les partenaires ont souligné que la compétence clé « *sensibilité et expression culturelles* » était peut-être la plus importante parmi les huit compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie, en ce sens qu'elle nous invite à aller au cœur des communautés afin de découvrir le patrimoine culturel commun à tous.

La cultura non è definita solo come un rapporto strettamente con le attività culturali, ma anche con i valori e i principi della società, della sua memoria e delle sue radici, che sono punti di riferimento imprescindibili per una migliore comprensione della realtà e delle sfide future. consapevolezza della propria identità e del proprio essere all'interno della società e incoraggiare la partecipazione attiva.

Durante il seminario a Roma per discutere le proprie riflessioni, i partner hanno sottolineato che la competenza chiave "consapevolezza ed espressione culturale" era forse la più importante tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, nel senso che ci invita ad andare al cuore delle comunità per scoprire il patrimonio culturale comune a tutti.

La cultura è infatti oggetto di una competenza specifica nel quadro europeo che definisce otto competenze chiave per l'istruzione e la formazione permanente, l'ottava è la "competenza di sensibilità e espressione culturale".

Ma paradossalmente, sebbene sia presente in tutte le pratiche sociali e riconosciuta come essenziale - anche esistenziale - dalla Commissione Europea, l'ottava competenza chiave viene spesso dimenticata nelle considerazioni politiche ed educative degli Stati.

Una delle prime difficoltà a darle l'attenzione che merita risiede forse nella definizione molto ampia del quadro data dall'Unione Europea. La sua definizione finale del 2018 recita come segue:

"Avere una comprensione e rispetto per come le idee e il significato sono espressi e comunicati in modo creativo nelle diverse culture e attraverso una serie di arti e altre forme culturali. Implica l'impegno a comprendere, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso del posto o del ruolo nella società in una varietà di modi e contesti"¹.

L'ottava competenza chiave ha quindi diverse dimensioni: è una competenza complessa, multidisciplinare, più strettamente legata alle inclinazioni individuali rispetto alle altre. Va considerato nel suo duplice senso: saperlo usare e saperlo produrre.

Una seconda domanda riguarda anche la difficoltà di identificarla come una "competenza" in quanto tale.

Essendo la cultura una dimensione fondamentale dell'essere umano, il suo significato in termini di competenza "chiave" è difficile da definire, in particolare durante l'operazionalizzazione dei sistemi di riconoscimento e validazione delle competenze. Questa difficoltà è accentuata dalle considerazioni di logica utilitaristica, che spesso si oppongono al piano economico e ai piani sensibili e creativi.

Spesso si sottovaluta che la cultura può essere utilizzata come strumento di inclusione sociale e sostegno alla cittadinanza attiva; che la crescente e frequente mobilità delle persone rappresenta anche

¹https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC

uno scambio interculturale; che l'arte e la creatività possono essere di per sé strumenti ideali per acquisire le competenze più diverse e trasversali.

In molti casi, le persone potrebbero non essere consapevoli dell'importanza e dell'utilità delle competenze trasversali che sviluppano attraverso percorsi di apprendimento non formale e informale, che nell'ultimo decennio sono stati riconosciuti al centro del dibattito europeo come un elemento chiave per raggiungere gli obiettivi del processo di apprendimento permanente e come tale apprendimento possa svolgere un ruolo importante nel migliorare la propria competitività nel mercato del lavoro.

Dimentichiamo anche l'impatto della cultura sulla crescita e lo sviluppo personale e la misura in cui un'opera d'arte può arricchire l'individuo.

Ma la "cultura" può anche essere di per sé un settore professionale. Le tradizioni culturali radicate in una regione rappresentano la sua identità e la conservazione e la condivisione di queste tradizioni nel tempo può essere intrapresa a livello professionale. Sono ben noti aspetti specifici della natura della cultura: la creatività si sovrappone alla consapevolezza culturale, alla comprensione etica, al rispetto, all'identità e al senso di appartenenza, solo per citare alcuni dei tanti concetti chiave in essa associati, e questi non vanno dimenticati.

1.2 LE OTTO COMPETENZE CHIAVE EUROPEE PER L'EDUCAZIONE PERMANENTE: IL RISULTATO DI UNA RIFLESSIONE EUROPEA PER RISPONDERE ALLE SFIDE DELLA GLOBALIZZAZIONE

La formulazione dell'ottava competenza chiave per l'apprendimento permanente è il risultato di un lungo processo di elaborazione proseguito dalla dichiarazione iniziale del 2006, che la definiva come

«Apprezzamento dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in vari media, tra cui musica, arti performative, letteratura e arti visive»².

Dal semplice "apprezzamento" al più complesso e completo "comprensione, sviluppo ed espressione", la sua evoluzione è chiara e segue lo sviluppo della società, che oggi si basa su un insieme di competenze di base integrate da capacità civiche, creatività, pensiero critico, iniziativa e risoluzione dei problemi, tutto ciò che serve per affrontare la complessità e il cambiamento nel mondo di oggi.

Dal Consiglio di Lisbona del 2000, l'adeguamento dei sistemi di istruzione e formazione per soddisfare i futuri fabbisogni di competenze è stata una sfida ricorrente, che ha portato alla definizione di "nuove competenze di base".

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

Il programma di lavoro Istruzione e formazione 2010 adottato nel 2002 prevedeva un obiettivo sullo "sviluppo delle competenze per una società basata sulla conoscenza".

Anno dopo anno, il nuovo paradigma si è evoluto verso un approccio educativo basato sulle competenze anziché su un approccio basato sulla conoscenza: da una concezione piuttosto statica dei contenuti curriculari che uno studente deve apprendere a una maggiore dinamica di conoscenze, abilità e attitudini che una persona deve acquisire.

Questo nuovo approccio ha svolto un ruolo importante anche nella definizione di nuove politiche europee, come gli obiettivi del programma per l'apprendimento permanente (2007-2013), con particolare attenzione al campo dell'educazione scolastica e giovanile e al loro contributo all'acquisizione di abilità chiave.

A più di dieci anni dalla prima raccomandazione, è stata individuata la necessità, tra l'altro, di "analizzare le esperienze fatte nell'attuazione dell'istruzione, della formazione e dell'apprendimento basati sulle competenze. Il documento di lavoro dei servizi della Commissione, che accompagna il documento del gennaio 2018 intitolato "Proposta di una raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente", ci fornisce molti elementi utili per comprendere l'evoluzione di questo argomento, nonché i risultati dell'ampio stakeholder consultazione avviata nel 2016.

Due terzi degli intervistati al sondaggio pubblico online hanno convenuto che l'attuale definizione di "sensibilità culturale e competenza espressiva" era adeguata, ma solo il 55% ha convenuto che la definizione riflettesse adeguatamente lo sviluppo di idee, di diversi valori e forme culturali, così come la diversità dei media.

1.2.1 1996 : anno europeo dell'educazione permanente

Il 1996 – Anno sacro europeo dell'apprendimento permanente – è stato un momento chiave nella riflessione sulla visione dell'educazione così come si sta sviluppando all'interno dell'Unione Europea.

È l'anno in cui Jacques Delors presenta all'UNESCO la prima edizione del rapporto della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo, dal titolo:

Istruzione: un tesoro è nascosto all'interno. Il Rapporto Delors è un riferimento internazionale nella riflessione sulle pratiche educative volte a costruire un modo di pensare integrato e umanista che permetta di rafforzare la coesione sociale in un mondo sempre più globalizzato. Con il concetto di educazione permanente come sfondo, tratto dal rapporto "Learning to be" di Edgar Faure pubblicato nel 1972, il Rapporto Delors amplia la sua portata a quattro pilastri dell'istruzione:

- **Imparare a conoscere, cioè ad acquisire gli strumenti di comprensione per sviluppare il piacere di comprendere, conoscere, scoprire.**
- **Imparare a fare**, con l'obiettivo di imparare ad affrontare molte situazioni e a lavorare in team.
- **Imparare a vivere insieme**, imparare a vivere con gli altri, scoprire gradualmente gli altri e impegnarsi in progetti comuni.
- **Imparare ad essere**, ponendo l'educazione permanente come mezzo di sviluppo totale di ogni individuo dalla nascita alla fine della vita, in un processo dialettico che parte dalla conoscenza di sé per aprirsi poi alla relazione con gli altri.

Il 6 maggio 1996 è stato inoltre pubblicato il Libro bianco sull'istruzione e la formazione.:

Insegnamento e apprendimento – verso la società dell'apprendimento,³ incentrato su cinque iniziative principali volte a:

- favorire l'acquisizione di nuove conoscenze,
- avvicinare scuola e impresa,
- lotta all'esclusione,
- padroneggiare tre lingue europee,
- trattare in egual misura l'investimento fisico e l'investimento in formazione.

1.2.2 Allegato alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006

La raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) fa riferimento alle preoccupazioni del Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000 che cercano di definire il

nuove competenze di base da acquisire attraverso l'apprendimento permanente come misura chiave della risposta dell'Europa alla globalizzazione e al passaggio a economie basate sulla conoscenza, sottolineando nel contempo la questione delle risorse umane come principale risorsa dell'Europa.

La raccomandazione proposta dalla Commissione agli Stati membri ha segnato una svolta per almeno due motivi. Come ha sottolineato l'ex commissario europeo per l'Istruzione, la cultura, i giovani e lo sport, Tibor Navracsics, in primo luogo,

perché ha suggerito di porre la nozione di abilità al centro dei programmi scolastici. Competenza, non in opposizione al concetto di conoscenza, anzi, ma come requisito per applicare le conoscenze acquisite in un contesto specifico e per andare oltre le competenze necessarie per inculcare anche le attitudini necessarie. In secondo luogo, perché questa raccomandazione costituisce un denominatore comune per tutti gli Stati membri.⁴

In effetti, la Raccomandazione presentava un'ampia gamma di conoscenze e atteggiamenti necessari per lo sviluppo professionale e sociale di tutti, comprese le competenze di base nell'educazione civica e culturale.

L'allegato alla raccomandazione del 2006, intitolato:

Competenze chiave per l'apprendimento permanente - un quadro di riferimento europeo, definisce le otto competenze chiave europee come un insieme di conoscenze, abilità e attitudini adeguate al contesto. Le competenze chiave sono quelle necessarie ad ogni individuo per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'integrazione sociale e l'occupazione⁵.

Questa appendice specifica inoltre che le competenze chiave devono essere considerate come tali

³ **Libro Bianco sulla formazione e l'educazione** : https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

⁴ Prefazione, European key competences and the cultural dimension, ...

⁵ **Raccomandazione 2006** : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:32006H0962>

importanti l'uno dell'altro, nella misura in cui ciascuno di essi può contribuire al successo dell'individuo che vive in una società basata sulla conoscenza. Molte di queste abilità sono sovrapposte e correlate: le abilità essenziali in un'area rafforzeranno le abilità necessarie in un'altra. Per poter apprendere è essenziale padroneggiare competenze di base in lingue, scrittura e lettura, matematica e tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), e per qualsiasi attività di apprendimento è fondamentale imparare ad apprendere.

L'appendice sottolinea la natura trasversale delle otto competenze chiave indicando che esse comprendono *una serie di temi che vengono applicati in tutto il framework e che intervengono nelle otto abilità chiave: pensiero critico, creatività, iniziativa, problem solving, valutazione del rischio, processo decisionale e gestione costruttiva dei sentimenti.*

1.2.3. Attuazione della raccomandazione del 2006: panoramica degli Stati membri e altri quadri internazionali

Il Quadro Europeo delle Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente si è dimostrato un "prezioso strumento" per la cooperazione europea nel campo dell'istruzione e della formazione ed è stato anche riconosciuto come punto di riferimento per le riforme curriculari e didattiche a livello europeo e nazionale. Tuttavia, l'efficacia e l'importanza attribuita da ciascuna autorità nazionale all'attuazione di queste otto competenze è ancora oggetto di un dibattito controverso, come si comprenderà dai dati raccolti dalle esperienze a livello di paesi. I paesi hanno approcci diversi all'apprendimento permanente, e in particolare la rilevanza dell'ottava competenza del quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente:⁶ *la competenza di consapevolezza ed espressione culturale.*

Se osserviamo come gli Stati membri hanno attuato la raccomandazione del 2006, vediamo molti quadri nazionali delle competenze, che si occupano principalmente dello sviluppo delle competenze fino al livello di istruzione secondaria e coprono un'ampia gamma di competenze chiave rilevanti per l'istruzione e la formazione⁷.

Concentrandosi sulla consapevolezza e l'espressione culturale, l'analisi comparativa citata del 2017 indica che è trattata in modo completo in tutti i contesti tranne l'irlandese, sebbene la terminologia utilizzata vari: estone "cultura e valore della competenza", finlandese "competenza culturale, interazione ed espressione personale", francese "attività globale e umana", portoghese "sensibilità estetica e artistica", e molti altri casi di lingua in senso lato (lingue delle arti, lingua e cultura).

Estonia	Competenza e valore culturale
---------	-------------------------------

⁶ Commissione per la cultura, la scienza, l'istruzione e i media 2019, pag....p. 239

⁷ Commissione Europea (2017), Support of the stakeholder Consultation in the context of the Key Competences Review, Report 1: Analisi comparativa dei quadri di competenza nazionali e internazionali per dettagli sui documenti di alcuni Stati membri nazionali: Estonia: National Curriculum for basic skills, modificato nel 2014; Finlandia: curriculum nazionale di base per l'istruzione di base 2014; Belgio (Fiandre): obiettivi finali trasversali nell'istruzione secondaria ordinaria; Francia: Decreto n. 2015-372 del 31 marzo 2015 relativa al fondamento comune di conoscenze, competenze e cultura; Irlanda: Key Skills of Junior Cycle e Senior Cycle Key Skills Framework; Italia: Programma Operativo Nazionale 2014-2020 'Per la scuola', competenze per l'apprendimento; Paesi Bassi: Ons Onderwijs 2032 (gennaio 2016); Portogallo: Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, come indicato.

Finlandia	Competenza culturale, interazione ed espressione di sé
Fiandre	Sviluppo socio-relazionale (eventi culturali e artistici)
Francia	Linguaggi del pensiero e della comunicazione (linguaggi delle arti) Rappresentazioni del mondo e dell'attività umana
Irlanda	Non esplicitamente coperto
Italia	Cittadinanza europea Integrazione del patrimonio culturale, artistico e paesaggistico e dell'ospitalità
Paesi Bassi	Lingua e cultura
Portogallo	Lingue e testi Sensibilità estetica e artistica

Gli stessi documenti contengono anche un interessante confronto tra altri framework internazionali; in generale, tutti fanno riferimento alla necessità di adattarsi ai cambiamenti, far fronte alla complessità e rispondere ad ambienti digitali e tecnologici in rapido cambiamento, sebbene alcuni di essi riguardino una gamma limitata di competenze e non siano destinati a costituire una base completa per lo sviluppo del curriculum nell'istruzione e formazione.

La tabella seguente contiene un confronto di come sono mostrati i dati dell'ottava competenza nei quadri internazionali⁸:

Competenze principali dell'OCSE ⁹	Non esplicitamente coperto
Competenze mondiale dell'OCSE ¹⁰	Conoscenza e comprensione interculturale
Competenze del Consiglio d'Europa per la cultura democratica ¹¹	Apertura a persone di altre culture
Competenze del WEF del 21° secolo ¹²	Rispetto dell'alterità culturale
P21 Partnership per	Valorizzare la diversità culturale

⁸ Elaborazione dei dati della Commissione Europea (2017), Supporto degli stakeholder Consultazione nel contesto della Key Competences Review, Report 1: Comparative Analysis of National and International Competences Frameworks.

⁹ www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

¹⁰ OECD, Global competency for an inclusive world, 2016.

¹¹ Consiglio d'Europa, Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse societies, 2016.

¹² World Economic Forum and Boston Consulting Group, New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology, 2015.

l'apprendimento del 21° secolo ¹³	
Competenza interculturale dell'UNESCO ¹⁴ Quadro concettuale e operativo	Apertura all'alterità culturale e ad altre credenze, visioni del mondo e pratiche
Quadro mondiale dei domini di apprendimento dell'UNESCO ¹⁵	Conoscenza e comprensione critica del mondo

1.2.4 Nuova Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018

La nuova raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01) sostituisce la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 sulle competenze chiave per l'istruzione e la formazione permanente.

Questa nuova raccomandazione amplia la definizione di competenze chiave indicando che lo sono

quelli che sono necessari a tutti per la realizzazione e lo sviluppo personale, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, il successo in una società pacifica, una sana gestione della vita e una cittadinanza attiva. Sono sviluppati in una prospettiva di istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita, dalla prima infanzia all'età adulta, attraverso l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti (famiglia, scuola, luogo di lavoro, quartiere e altri ambienti).

La raccomandazione è il risultato di un processo di consultazione, durante il quale sono stati raccolti elementi importanti per la raccomandazione lungimirante del 2018 sulle competenze chiave. Possono essere così riassunti:

- Dovrebbe essere fornito sostegno ai discenti di tutte le età e in tutti i settori dell'istruzione e della formazione, compreso l'apprendimento non formale e informale, per sviluppare meglio le competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Il quadro deve essere adattato alle esigenze attuali e future, per garantire che le persone possano sviluppare le competenze di cui hanno bisogno.
- Ambienti di apprendimento appropriati e supporto per insegnanti e altro personale educativo sono misure chiave per promuovere l'istruzione, la formazione e l'apprendimento basati sulle competenze in una prospettiva di apprendimento permanente, nonché la valutazione e la convalida dello sviluppo delle competenze.

Concentrandosi sulla "competenza di consapevolezza ed espressione culturale", i suggerimenti hanno affrontato la necessità di tenere conto di una più ampia gamma di forme contemporanee di espressione culturale, per descrivere più chiaramente come questa competenza sia un elemento cruciale per

¹³ www.p21.org/our-work/p21-framework La Partnership del 21 Century Skills è un'organizzazione pubblico-privata; tra i suoi membri ci sono, tra gli altri, grandi aziende IT come Apple, CISCO, Microsoft e Dell. Il Dipartimento per l'Istruzione degli Stati Uniti è un partner dell'organizzazione.

¹⁴ <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>

¹⁵ UNESCO International Bureau of Education, Guiding Principle for Learning in the Twenty-first Century, Guiding Principle for Learning in the Twenty-first Century, Geneva 2014.

comprendere, sviluppare ed esprimere idee e del proprio posto o ruolo nella società e di dimostrare atteggiamenti positivi e aperti nei confronti di altre culture e differenze culturali.

In questo lavoro di revisione, il contributo del gruppo di lavoro Open Method of Coordination (MAC) di esperti degli Stati membri dell'UE sullo sviluppo della competenza chiave "consapevolezza ed espressione culturale" sottolinea il desiderio, in tutti gli Stati membri, di garantire che competenza "si riferisce non solo all'apprezzamento passivo, ma a una partecipazione più attiva e impegnata allo sviluppo culturale e alla sostenibilità della società"; nell'introduzione al suo capitolo sulle raccomandazioni, il gruppo di lavoro indica chiaramente che CCE#8 è di *"massima rilevanza sia a livello politico che nelle scuole e nelle istituzioni culturali"*, a conferma della complessità dei suoi contenuti e al tempo stesso della sua trasversalità.

Tra le undici raccomandazioni, integrate da punti di azione dettagliati, le seguenti sono particolarmente legate al progetto Art-Connection e alla sua enfasi sullo sviluppo delle competenze individuali e collettive al servizio della coesione sociale:

- #5. Stimolare la partecipazione culturale di tutti i cittadini, prestando particolare attenzione ai bambini, fin dalla più tenera età, e ai cittadini provenienti da contesti socio-economici svantaggiati: ciò rende la politica culturale responsabile dell'attenzione alla progettazione, attuazione e valutazione di programmi e strumenti, e per garantire sforzi continui per stimolare la partecipazione culturale di tutti i cittadini.
- #6. Aumentare la consapevolezza dell'importanza delle istituzioni e dei prodotti culturali sottolineando la loro connessione con le sfide della società: ciò richiama l'attenzione su aree non formali e informali come l'apprendimento culturale e l'acquisizione di contesti di sviluppo del capitale culturale, sottolineando l'importanza di educare il pubblico e i genitori sull'importanza della consapevolezza e dell'espressione culturale.
- #7. Prestare particolare attenzione all'apprendimento permanente, intergenerazionale e interculturale della consapevolezza e dell'espressione culturale per stimolare la coesione sociale: questo rafforza il ruolo principale che la consapevolezza e l'espressione culturale possono svolgere nel collegare generazioni e gruppi di diversi background culturali, una delle sfide più importanti di oggi.

Un altro interessante contributo alla nuova raccomandazione del 2018 si trova nelle conclusioni della relazione sul piano di lavoro per la cultura (2015-2018) del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri. Tra i principi guida suggeriti per il piano di lavoro quadriennale vi è un invito a "prendere in considerazione il valore intrinseco della cultura e delle arti per valorizzare la diversità culturale", mentre i suoi allegati forniscono risultati target e un calendario per il raggiungimento dell'obiettivo del nuovo raccomandazione, ricordando il contributo sostanziale dei settori dell'economia culturale e creativa, lo sviluppo sociale e regionale e l'importanza di questi settori per la strategia Europa 2030 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.

In Italia, a seguito della pubblicazione della nuova raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018, il mondo dell'istruzione e della formazione si è arricchito di un nuovo strumento, i "Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento" (PCTO), ai sensi dell'articolo 1, comma 785, della legge 30 dicembre 2018, n. 145.

Le linee guida mirano a creare un quadro di riferimento per "costruire e rafforzare le competenze trasversali di base, le capacità di orientamento specifiche, essenziali per il miglioramento della persona, e la capacità di compiere scelte informate e appropriate durante tutta la sua vita", considerando le competenze trasversali come obiettivo dei percorsi che il documento intende regolare.

Il documento è rivolto a tutti coloro che vivono nel mondo scolastico o che con esso collaborano, come gli studenti coinvolti nei corsi o i loro genitori, il personale scolastico o gli istituti che accolgono gli iscritti o, infine, chiunque sia interessato al processo di apprendimento e nuove sfide nel campo della formazione e dell'istruzione.

Le linee guida considerano la competenza della consapevolezza e dell'espressione culturale come una delle quattro delle otto competenze chiave trasversali, insieme alla competenza personale e sociale, all'imparare ad apprendere, alla cittadinanza e all'imprenditorialità; poi definisce la sua strategia attorno a questo gruppo.

1.3 SCOPO DELLE OTTO COMPETENZE CHIAVE EUROPEE: RAFFORZARE LA COESIONE SOCIALE IN UN MONDO GLOBALIZZATO E IN RAPIDO CAMBIAMENTO CARATTERIZZATO DA UN ELEVATO GRADI DI INTERCONNESSIONE

1.3.1 LA LOTTA ALL'ANALFABETISMO E ALL'ANALFABETISMO E PER L'ACCESSO ALLE QUALIFICHE PER I PIU SVANTAGGIATI

Per molti ricercatori dell'educazione critica, il discorso neoliberista è "quasi l'unico discorso all'interno del quadro del processo decisionale europeo in materia di istruzione", mentre per altri questa valutazione è distorta dato che il "Quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente" è al centro di uno sforzo per mettere la giustizia sociale, la solidarietà e la democrazia in primo piano nelle narrazioni educative.¹⁶

Data la disparità nel modo in cui gli sforzi nazionali potrebbero valutare la pertinenza (o l'urgenza) di determinate abilità rispetto ad altre, nel 2006 il Centro di ricerca sull'apprendimento permanente (CRELL) della Commissione europea ha proposto che le competenze chiave siano una delle otto aree in cui gli indicatori erano necessari per monitorare i sistemi educativi nazionali¹⁷.

Secondo la commissione per la cultura, la scienza, l'istruzione e i media (2009), la proposta suggerisce cinque diverse competenze chiave come indicatori: alfabetizzazione nella lettura, matematica e scienze; abilità linguistiche ; competenze TIC; capacità civiche e imparare ad acquisire competenze¹⁸.

Una parte importante delle prime tre competenze chiave europee si riferisce alle conoscenze fondamentali necessarie a ciascun individuo per garantire il proprio potere di agire nella società.

Questa è quella che concorderemo di chiamare la parte "tecnica" delle competenze chiave in riferimento alle conoscenze di base in lettura, matematica o scienze. Sono quelle che potrebbero anche

¹⁶ Hoskins, 2008...

¹⁷ European Commission, 2006...

¹⁸ Education Council, 2007..).

essere chiamate "hard skills" per analogia con la terminologia informatica per determinare la parte "hard", nel senso di supporto o base, senza la quale nessun sistema è in grado di essere sviluppato. .

Pertanto, la raccomandazione del 22 maggio 2018 fa riferimento alle indagini internazionali condotte dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (secondo lo studio OCSE del 2016

¹⁹⁾ nell'ambito del suo Program for International Student Assessment (PISA) o del suo Program for the International Valutazione delle competenze degli adulti (PIAAC) che un tasso costantemente persistente di adolescenti e adulti ha competenze di base insufficienti.

Nel 2015, uno studente su cinque ha avuto serie difficoltà a sviluppare competenze sufficienti in lettura, matematica o scienze. In alcuni paesi, fino a un terzo degli adulti ha capacità di lettura e calcolo che non superano i livelli più bassi.

Nel suo studio del 2017, il CEDEFOP²⁰ ha chiaramente identificato l'impatto economico della sottoqualificazione dei più svantaggiati. Le cifre di questo studio segnalano l'urgenza di istituire finanziamenti strutturali adeguati e sostenibili per l'accesso all'istruzione per tutti.

In risposta a questa chiamata e in seguito al suo avviso sociale²¹, l'APapp ha co-guidato l'iniziativa della Carta per l'accesso alle competenze chiave ovunque e in qualsiasi momento, insieme ad altre tre istituzioni di riferimento francesi, le COPANEF²², CCI France²³ e il CMA²⁴. Il testo di impegno della Carta²⁵ è stato introdotto dai quattro co-vettori al CNOS²⁶ della rete APP nel novembre 2017. Ad oggi, 86 strutture e organizzazioni della società civile che si riconoscono nei suoi valori e desiderano contribuire alla promozione dell'accesso di tutti alla competenze chiave europee, hanno firmato la Carta, inclusi diversi partner strategici e storici come il Conservatorio Nazionale di Arti e Mestieri (CNAM), personalità come il professor Philippe Carré del team Apprenance e la formazione dell'Università Paris-Ouest o altri partner universitari in Portogallo come le università di Lisbona e Algarve.

La Carta si inserisce nel proseguimento del progetto di Certificazione CléA²⁷ per l'accesso alla certificazione professionale per i più svantaggiati, guidato dal 2014 dagli attori sociali francesi, tra i quali la rete APP ha svolto un ruolo di primo piano.

Il rapporto diagnostico 2017 della Strategia delle competenze dell'OCSE per l'Italia afferma che "la scarsa performance dell'Italia in termini di competenze ha contribuito alla sua passata stagnazione

¹⁹ **Etude OCDE 2016** : <http://www.oecd.org/fr/competences/piaac/l-importance-des-competences-9789264259492-fr.htm>

²⁰ **Etude CEDEFOP 2017** : <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5560>

²¹ **Alerte sociale** - Agir pour un accès à la formation tout au long de la vie pour tous, partout, à tout moment : <https://www.centre-info.fr/content/uploads/2017/04/manifeste-apapp-agir-pour-un-acces-a-la-formation-mars-2017.pdf>

²² **COPANEF** : Comité Paritaire interprofessionnel National est devenu **Certif'Pro** en décembre 2018, association nationale pour la certification paritaire interprofessionnelle. Certif'Pro est titulaire des droits de propriété de CléA et CléA numérique.

²³ **CCI France** : établissement national fédérateur et animateur des Chambres de Commerce et d'Industrie françaises. Porte-parole du réseau consulaire, CCI France a pour vocation à représenter et défendre les intérêts des entreprises auprès des pouvoirs publics français et européen. Elle joue un rôle de corps intermédiaire à vocation économique pour promouvoir le développement des entreprises et des territoires.

²⁴ **CMA** : Le Comité Mondial pour les Apprentissages tout au long de la vie est une ONG partenaire de l'UNESCO.

²⁵ **La Charte** pour l'accès de tous aux compétences clés européennes (avec lien pour signature) : <https://www.app-reseau.eu/travailler-avec-les-app/article/appel-a-l'action>

²⁶ **CNOS** : Comité National d'Orientation et de Suivi du réseau des APP.

²⁷ **Certifications CléA et CléA numérique** : <https://www.certificat-clea.fr/>

economica: il miglioramento di questa performance sarà fondamentale per promuovere una crescita inclusiva e sostenibile in tutto il paese".

Un documento più recente – la Strategia delle competenze dell'OCSE 2019 – conferma quanto sia povera la situazione delle competenze fondamentali degli adulti e della cultura dell'educazione degli adulti in Italia, sebbene le competenze dei giovani migliorino dal 20 al 40% in più rispetto alla media di questi paesi studiati.

L'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP) è l'ente pubblico di ricerca italiano che, dal 2016 e dalla trasformazione dell'ex Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL), svolge attività di analisi, monitoraggio e valutazione di politiche del lavoro e dei servizi per l'impiego, politiche di istruzione e formazione, politiche sociali e tutte le politiche pubbliche che incidono sul mercato del lavoro italiano. Tra le sue aree operative, ce n'è una che si occupa di professioni e competenze. In particolare, INAPP contribuisce attivamente alle politiche del lavoro; tra i risultati che sono stati previsti nel suo piano operativo 2018-2020 vi è il miglioramento delle competenze chiave dei discenti, con particolare attenzione allo studio delle competenze chiave sia in relazione alla domanda - che ai livelli di competenza espressi dagli studenti di formazione iniziale e dalla popolazione in genere - ea quanto offerto in merito ai corsi, agli erogatori di istruzione e altri servizi e alle metodologie didattiche adottate.

In Italia il tema della formazione degli adulti si basa principalmente sull'orientamento al mercato del lavoro; non vi è, ad oggi, alcun riferimento chiaro e diretto alle competenze chiave, né all'importanza di migliorarle come strumento aggiuntivo da utilizzare per trovare un lavoro.

Per il Regno Unito, il miglioramento della base di competenze è fondamentale per aumentare la prosperità nel paese, oltre a portare enormi vantaggi alla società nel suo insieme.²⁸ Anne Milton (MP), ex ministro di Stato presso il Dipartimento dell'Istruzione dal 2017 al 2019, ha suggerito nel rapporto Foresight (2016) commissionato dall'Ufficio governativo per la scienza che lo sviluppo delle competenze non è solo un'ispirazione", ma è essenziale data l'evoluzione del mercato del lavoro: "Questo non significa solo innalzare il livello di qualificazione. Si tratta di ottenere la giusta combinazione di abilità, conoscenze tecniche richieste dal posto di lavoro e abilità per utilizzare tali abilità e conoscenze. Si tratta di cambiare gli atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento permanente e di realizzare i benefici positivi che porta. Collegare le competenze alle esigenze del mercato del lavoro è diventato sempre più rilevante per i piani del Regno Unito per il futuro. Questo è uno scenario in rapida evoluzione in cui i progressi tecnologici globali stanno sconvolgendo determinati lavori e professioni, mentre allo stesso tempo la struttura per età della popolazione britannica sta cambiando drasticamente.

Un'altra parte altrettanto importante della parte "tecnica" delle competenze chiave europee è contenuta nella quarta competenza chiave europea. Riguarda la conoscenza di base della matematica, essenziale per ogni individuo per interagire nelle nostre società sempre più digitalizzate e mobili.

Pertanto, la raccomandazione del 22 maggio 2018 indica che (secondo lo studio OCSE del 2016)

Il 44% della popolazione dell'UE ha competenze digitali scarse o assenti (19%).

La raccomandazione del 22 maggio 2018 concorda sul fatto che è più importante che mai investire nelle competenze di base ed esplorare nuove modalità di apprendimento adatte a una società che sta diventando sempre più mobile e digitale.

²⁸ Foresight, 2016...

1.3.2 L'importanza delle competenze trasversali nell'esercizio delle competenze

Un'ultima componente affinché le otto competenze chiave europee siano effettivamente quelle che consentiranno a tutti di prosperare e svilupparsi, di accedere al lavoro, di integrarsi nella società, di stabilirsi in una vita sostenibile, di avere successo in una società pacifica, di avere una sana gestione della vita e una cittadinanza attiva, corrisponde a quella che concorderemo di chiamare la parte "non tecnica" delle competenze chiave, relative ad attitudini e atteggiamenti.

Questa dimensione "non tecnica" delle competenze chiave europee si trova sotto il nome di competenze trasversali, dette anche competenze generiche, competenze versatili, competenze umane, competenze sociali... e che sono anche comunemente chiamate "soft skills" per analogia con il computer terminologia per determinarne la parte "morbida" nel senso di non rigida.

È l'intelligenza del sistema, in riferimento al sistema neurale, che consentirà mobilità, fluidità delle informazioni, svolgimento dell'azione, efficacia ed efficienza.

Un'indagine sull'istruzione e formazione professionale (IFP) è stata condotta dal CEDEFOP nel 2016 e completata da membri del pubblico nei 28 Stati membri dell'UE dell'Unione europea, con risultati pubblicati nel 2018. La sua conclusione indica che il sistema di istruzione e formazione professionale ha, tra l'altro, due diversi obiettivi operativi: a) continuare la formazione dei giovani che escono dagli studi secondari, sia per scelta personale sia ripetendo la formazione precedentemente fallita ("seconda scelta"), e b) consentire ai giovani di entrare nel mercato del lavoro con un'adeguata gamma di competenze di base, tecniche e trasversali²⁹.

Questa è ancora una sfida per molti paesi europei. In Italia, ad esempio, l'arricchimento delle competenze - e soprattutto trasversali - al di fuori del sistema di istruzione formale presenta ancora difficoltà rispetto ad altri paesi e la necessità di dare alta priorità alle politiche delle competenze è rivendicata dagli stakeholder del mondo imprenditoriale, dell'industria e settori del sistema scolastico: sebbene considerino inclusivo il sistema scolastico italiano e lo percepiscano di buona qualità, evidenziano la necessità di migliorare le competenze di base - oltre a quelle trasversali, tecniche e digitali - delle giovani generazioni.

1.4 CONCEPIRE L'EDUCAZIONE NEL COMPLESSO: MOLTIPLICARE SPAZI DIDATTICI E OPPORTUNITÀ DI APPRENDIMENTO PER PROMUOVERE L'EDUCAZIONE PERMANENTE

1.4.1 Comprendere e considerare l'apprendimento non formale e informale

La raccomandazione del 22 maggio 2018 evidenzia nozioni quali "attività extracurricolari" e "approccio globale allo sviluppo delle competenze". Riprende le nozioni di spazio-tempo e durata dell'apprendimento inerenti al processo creativo nello sviluppo umano, introdotte nei rapporti Delors del 1996 e nel rapporto Faure del 1972.

I quattro partner del progetto Art-Connection hanno in comune di concentrare la loro ricerca fondamentale, le pratiche e gli approcci pedagogici sui campi dell'acquisizione dell'apprendimento non formale e informale, facendo in particolare eco alla raccomandazione del 22 maggio 2018 che stabilisce che

²⁹ [2] Fonzo, C. and Tramontano, I. (2018), CEDEFOP opinion survey on vocational education and training in Europe: Italy. CEDEFOP ReferNet thematic perspectives series, http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2018/opinion_survey_VET_Italy_Cedefop_ReferNet.pdf, pag. 11.

L'importanza e la rilevanza dell'apprendimento non formale e dell'apprendimento informale è evidente dall'esperienza nella cultura, nel lavoro giovanile, nel volontariato e nello sport di base. L'apprendimento non formale e l'apprendimento informale svolgono un ruolo importante nel supportare lo sviluppo delle capacità interpersonali, cognitive e comunicative, quali: pensiero critico, capacità analitiche, creatività, problem solving e resilienza, che facilitano il passaggio dei giovani all'età adulta, cittadinanza attiva e vita lavorativa. Stabilire una migliore cooperazione tra le diverse strutture di apprendimento aiuta a promuovere un'ampia gamma di metodi e contesti di apprendimento.

Estratti dal glossario CEDEFOP

Risultati di apprendimento = insieme di conoscenze, abilità e/o competenze che un individuo ha acquisito e/o è in grado di dimostrare al termine di un processo di apprendimento.

Apprendimento formale = apprendimento consegnato in un contesto organizzato e strutturato ed esplicitamente designato come apprendimento (in termini di obiettivi, tempo o risorse). L'apprendimento formale è intenzionale da parte dello studente; generalmente porta alla convalida e alla certificazione.

Apprendimento informale = apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana. Non è né organizzato né strutturato (in termini di obiettivi, tempo o risorse). L'apprendimento informale è per lo più non intenzionale da parte dello studente.

Apprendimento non formale = apprendimento incorporato in attività pianificate che non sono esplicitamente designate come attività di apprendimento (in termini di obiettivi, tempo, risorse). L'apprendimento non formale è intenzionale da parte dello studente.

L'accesso all'apprendimento non formale e informale è anche un potente mezzo per rafforzare le competenze chiave incoraggiando e supportando il coinvolgimento degli individui in un processo creativo di autoformazione individuale e collettiva, incoraggiando lo sviluppo di competenze trasversali. ; queste abilità sono mobilitate e sviluppate in diversi campi, sia formali, non formali che informali; sono multidimensionali, interdisciplinari....insomma invitano a riflettere sulla complessità.

La causa principale dell'errore non è nell'errore fattuale (percezione errata) o nell'errore logico (incoerenza), ma nel modo in cui la nostra conoscenza è organizzata in sistemi di idee, teorie, ideologie... Questi errori hanno un carattere comune che risulta dalla modalità mutilante di organizzazione della conoscenza, incapace di riconoscere e cogliere la complessità della realtà. E. Morin, Introduzione al pensiero complesso, 1991.

1.4.2 Cogliere la complessità della realtà e cambiare il paradigma della valutazione dell'apprendimento

Per rispondere alla crescente importanza della convalida dell'apprendimento in un'Europa che cambia, e con riferimento alla Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01), è importante prendere raccogliere la sfida di rendere la convalida dei risultati dell'apprendimento "non formale" e "informale" un percorso normale e accettato verso la qualificazione, all'interno di una varietà di processi e meccanismi di convalida, consentendo loro di rispondere a una domanda plurale.

In Italia, ad esempio, tra il 2012 e il 2015 sono stati compiuti passi importanti per stabilire un quadro istituzionale nazionale di regole per la convalida dell'apprendimento non formale e informale. In precedenza, non esisteva un quadro nazionale per collegare istruzione, formazione e orientamento, a

causa della complessità giuridica e organizzativa della distribuzione delle competenze istituzionali nell'orientamento professionale tra i livelli centrale e regionale, nonché tra i diversi sistemi educativi e servizi per l'impiego interessati.

Tra gli atti principali:

- Legge Nazionale 92/2012 giugno 2012 "Riforma del mercato del lavoro" ha riformato il mercato del lavoro e ha chiesto l'immediata istituzione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze e validazione dell'apprendimento non formale e informale. L'articolo 51 definisce l'istruzione e la formazione permanente; gli articoli da 52 a 54 definiscono l'apprendimento formale, non formale e informale.
- Il Decreto Legislativo 13/2013 del 16 gennaio 2013 sulla Certificazione Nazionale delle Competenze e Convalida dell'Apprendimento Non Formale e Informale ha formulato il Sistema Nazionale di Certificazione e Convalida e ne ha fissato il termine per la sua attuazione integrale.
- Decreto interministeriale del 30 giugno 2015 sul quadro nazionale delle qualifiche regionali: istituzione di procedure standardizzate e di un meccanismo concordato tra le qualifiche regionali per il processo di valutazione, raccolta delle prove e validazione dell'apprendimento non formale e della certificazione informale e delle competenze.
- Decreto interministeriale dell'8 gennaio 2018 relativo all'istituzione del quadro nazionale delle qualifiche (CNC) in risposta alla raccomandazione europea relativa al quadro europeo delle qualifiche (CEC): definisce un insieme di descrittori per gli otto livelli di certificazione individuando le conoscenze, le competenze e gli elementi di autonomia e responsabilità riconducibili a ciascun livello. Ha inoltre strutturato le procedure di referenziazione per ogni qualifica presso il CNC.

I quattro partner del progetto Art-Connection hanno già partecipato a progetti europei con oggetto di studio, per capire come valorizzare, validare, anche certificare competenze chiave europee.

Questi progetti hanno incontrato difficoltà insite nella natura stessa di queste competenze, in quanto non rientrano in un know-how "tecnico" misurabile oggettivamente e formalmente: come individuarli (dove si collocano?), come quantificarli (sono quantificabili?), come misurarli (sono misurabili?).

È stato il caso del progetto Eure-K, i risultati dei 10 progetti di ricerca-azione realizzati hanno evidenziato la necessità di un cambio di paradigma nella valutazione di queste cosiddette competenze chiave europee e proposto le seguenti sei raccomandazioni:

1. Un sistema di riconoscimento e validazione delle competenze non può essere decretato, è co-costruito.
2. Il candidato è il primo e centrale protagonista del suo riconoscimento.
3. Le abilità sono valutate. Non possono essere quantificati.
4. I sistemi di riconoscimento e validazione delle competenze sono spazi di apprendimento e non di benchmarking.
5. Il riconoscimento e la validazione delle competenze non si sta industrializzando. Richiede supporto e professionisti della valutazione.
6. Le competenze culturali e interculturali sono inseparabili dalle altre competenze chiave.

1.4.3 Il contributo delle istituzioni culturali e la specifica localizzazione dell'Italia alla diffusione delle competenze culturali

Le istituzioni culturali contribuiscono alla diffusione e condivisione della cultura e dei valori che veicolano, e sono la base per lo sviluppo della democrazia e della consapevolezza civile. Facilitano la partecipazione e la pratica per identificare le sfide del nostro tempo, per rafforzarne la comprensione e per affrontarle nelle loro radici più profonde, avendo un ricco patrimonio a cui attingere che rappresenta la memoria collettiva dei paesi e oltre e fornisce materiale e luoghi virtuali in cui scambiare idee, informazioni e pensieri.

In Italia, gli istituti culturali svolgono un ruolo fondamentale: oltre 200 sono riconosciuti dal Ministero dei Beni Culturali come "centri di ricerca e promozione culturale" che "rappresentano elementi essenziali del pluralismo culturale".

Rappresentano una risorsa di grande valore sia per la valorizzazione della memoria - rendendo i propri beni accessibili al pubblico sia fisicamente che digitalmente - sia per lo sviluppo della ricerca e della produzione culturale attualizzando l'identità culturale dell'Italia nel panorama europeo e internazionale.

Dal 1992 l'Associazione delle Istituzioni Italiane di Cultura (AICI) ha riunito più di cento istituzioni e associazioni culturali del Paese per sensibilizzare il Paese sulla forza del patrimonio culturale e culturale italiano così ampiamente riconosciuto a livello internazionale.

La missione istituzionale dell'AICI, svolta attraverso gli organi associativi, è quella di "tutelare e rafforzare la funzione delle Istituzioni di Cultura, nelle quali la Costituzione della Repubblica riconosce una componente essenziale della comunità nazionale" (art. 2 del Statuto).

Come ha detto al riguardo il presidente dell'AICI, Valdo Spini, «Sappiamo certamente che i valori positivi di una civiltà, di una convivenza, non si impongono, ma si affermano solo nella dialettica, nella dialettica tra principi e valori che solo la cultura, la libertà della cultura, può garantire. Non c'è cultura senza dialettica e senza libero confronto»³⁰. Anche la cultura odierna rappresenta un elemento di coesione, un elemento fondamentale nella costruzione non solo di un'identità nazionale, ma di un'identità europea.

³⁰

La sfida per tutti gli Stati in una realtà globalizzata è duplice: salvaguardare la propria identità nazionale e al tempo stesso trasmetterla agli altri per favorire un processo di integrazione e dialogo tra culture diverse. Il processo di integrazione europea lo ha reso particolarmente evidente. In questo senso, creare un'identità europea significa rafforzare la propria identità e i propri valori, per poi proiettarli verso l'esterno nel tentativo di acquisire conoscenza e comprensione reciproche.

La cultura è un elemento essenziale dell'identità italiana nel mondo e rappresenta un patrimonio concreto e astratto su cui fare affidamento per affrontare le sfide del mondo contemporaneo. Comprende la lingua italiana, come eredità del passato e ponte verso il futuro, e la ricerca scientifica, settore in cui il nostro Paese può vantare di raggiungere vette di eccellenza a livello mondiale. La promozione culturale gioca quindi un ruolo fondamentale nella politica estera italiana ed è uno dei principali strumenti di proiezione esterna.

Un ruolo specifico, diverso dagli istituti di cultura fin qui citati, è svolto in questo ambito dagli istituti culturali italiani presenti nel mondo e appartenenti al Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, che si occupano dei rapporti con le istituzioni culturali dei paesi di accreditare e promuovere la cultura e la lingua italiana nel mondo attraverso l'organizzazione di corsi di lingua, spettacoli, mostre e concerti in 61 paesi del mondo. In questo senso si intende diplomazia culturale, e la cultura è intesa non solo come trasmissione di valori del passato, ma anche come strumento di dialogo e integrazione con le altre culture.

Anche di fronte alla più grande emergenza degli ultimi anni, quella del COVID-19, durante il lockdown il Ministero dei Beni Culturali ha lanciato una campagna dal titolo "La cultura non si ferma mai", chiedendo a tutti gli istituti culturali e all'industria dello spettacolo di mettere a disposizione e condividere online il loro ricco patrimonio, che è una parte cruciale dell'identità italiana. Per raccogliere tutte queste iniziative digitali è stato creato un nuovo sito web, articolato in sei sezioni – Musei, Libri, Cinema, Musica, Educazione e Teatro – fruibili da casa per non dover rinunciare al contatto con l'arte e cultura in queste difficili circostanze.

L'Istituto Sturzo, insieme a molti altri istituti culturali, ha aderito alla campagna, esponendo in rete le sue collezioni, creando storie tematiche digitali e condividendo aneddoti sui suoi archivi, opere d'arte e artisti.

Un'altra specifica campagna è stata lanciata dalla campagna #WeAreItaly del Ministero degli Affari Esteri, per comunicare al mondo, nei momenti più difficili della pandemia, il profondo legame dell'Italia con l'arte, la cultura e la creatività, che sarà uno dei suoi più piattaforme importanti per il recupero. "Abbiamo così trasmesso - ha detto il viceministro degli Esteri Marina Sereni - l'immagine di un Paese che, nonostante le difficoltà, non si ferma e mantiene la sua forza vitale e creativa grazie alla cultura".

1.4.4 Promuovere l'8a competenza chiave europea come leva per lo sviluppo delle competenze individuali e collettive al servizio della coesione sociale

La complessità della realtà richiede una riflessione approfondita sulla competenza culturale, da un lato per evidenziarla, e dall'altro per sottolineare la necessità di progettare e adattare modalità di valorizzazione e riconoscimento che tengano conto della sua specificità.

La dimensione culturale non è solo presente in tutte le pratiche sociali, ma è anche centrale e trasversale nella vita delle persone. La partecipazione alla cultura promuove la valorizzazione di un patrimonio culturale comune e riafferma i valori umani.

In un contesto globale di crescente fondamentalismo e populismo, interessarsi alla competenza culturale si traduce nell'ambizione di incontrare le persone dove si trovano culturalmente per metterle sulla strada della coesione sociale all'interno della loro regione.

La competenza culturale non lascia dubbi: non è solo una questione tecnica che coinvolge una dimensione relazionale ed emotiva, ma include la capacità di rielaborare e connettere diversi ambiti del sapere. Si compone di tutte queste dimensioni tacite invisibili sotto l'iceberg: coinvolgimento, ruolo sociale, immagine di sé, sensibilità all'ambiente, strategie metacognitive, consapevolezza e motivazione. È trasversale alle altre competenze perché comporta la padronanza dei processi espressivi, attività di definizione e risoluzione dei problemi e gestione delle relazioni intra e interpersonali.

Anche se ancora troppo spesso trascurata nei quadri di riferimento, è l'unica delle otto competenze che potrebbe portare allo sviluppo personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupabilità, così come tutte le altre competenze chiave che agiscono trasversalmente.

Inoltre, per quanto riguarda la natura generica, qualitativa e trasformativa dell'apprendimento per gli individui e le organizzazioni sociali, la sensibilità culturale e la competenza espressiva – sia come criterio che come strumento – contribuiscono, nella parte del processo di apprendimento permanente, al cambiamento pratiche che portano allo sviluppo individuale e sociale. In quanto tale, possiamo dire che in qualsiasi contesto della vita, gli individui implementano continuamente comportamenti culturali.

Molte sono le testimonianze sulla natura dell'arte, il suo ruolo, il suo status:

- L'uomo ha saputo dipingere e ballare per molto tempo prima di imparare a scrivere e costruire. Paul Klee.
- L'arte è una domanda. G. Brunon.
- Solo l'arte ha il potere di far uscire dall'abisso la sofferenza. A. Appelfeld.
- Lo stare insieme permette all'art. B. Cyrulnik.
- L'arte cancella la distanza. JC Ameisen.
- L'arte fa parte di un mondo di differenze. Paul Klee

Tenendo presente il contenuto crescente e ampliato della Competenza di Consapevolezza ed Espressione Culturale, è ora importante lavorare sui suoi collegamenti con le altre Competenze Chiave e sulle opportunità per riconoscerle e convalidarle.

L'ultima definizione della raccomandazione europea racchiude significati complessi e molteplici: riconoscere la cultura, saperla utilizzare e saperla produrre; significa avere una voce, strumenti e processi per vedere, comprendere, modellare e, si spera, condividere il proprio contesto di vita.

Essere culturalmente competenti significa saper apprezzare il significato creativo di idee, esperienze ed emozioni, espresse attraverso vari mezzi come la musica, la letteratura e le arti

visive e performative; ma richiede anche la capacità consapevole e deliberata di esprimere giudizi sulla base delle scelte e delle azioni compiute.

La sfida del progetto Art-Connection risiede quindi nella complessità culturale umana, rendendo visibile questo filo conduttore tra creatività individuale e innovazione sociale.

CAPITOLO2

SPECIFICITÀ DELLA NOSTRA PARTNERSHIP

Pratiche di insegnamento innovative: consentire a tutti di diventare culturalmente competenti considerando l'istruzione nel suo insieme

Questo capitolo si concentra su ciò che deve essere messo in atto per consentire a tutti di diventare culturalmente competenti: una pedagogia centrata sulla persona, pratiche riflessive, come la metodologia dello Storytelling, concetti educativi sviluppati dai partner di Art-Connection come parte del loro approccio innovativo pratiche per supportare la creazione e l'accesso a percorsi per rafforzare le competenze individuali e collettive attraverso l'apprendimento non formale e informale, facendo eco alla raccomandazione europea del 22 maggio 2018.

2.1 INTRODUZIONE PRELIMINARE

Da oltre trent'anni si ribadisce costantemente la necessità di cambiare le fondamenta dell'apprendimento permanente. Questa tendenza ha subito un'accelerazione negli ultimi anni.

Molti rapporti di ricerca, sia in Europa che a livello internazionale, hanno evidenziato la necessità nel 21° secolo:

- **sviluppare, attraverso l'istruzione e la formazione, la volontà di apprendere, la capacità di esplorare, adattarsi, collaborare e**
- **impostare un supporto pedagogico induttivo** basato su ciò che oggi sappiamo del processo di apprendimento, ovvero che si tratta di un processo sociale, fortemente legato alle situazioni in cui si svolge.

Oltre all'acquisizione di conoscenze, abilità tecniche e di base, queste pedagogie consentono lo sviluppo di creatività, capacità di modellazione, capacità di comunicazione ed espressione e capacità di lavoro di squadra - in breve, quelle che vengono chiamate "soft-skills".

L'esigenza di queste nuove competenze nasce dalla necessità di rispondere alle richieste di innovazione dei sistemi economici e dalla necessità che tutti i sistemi educativi adottino strategie che migliorino le pratiche e facilitino il cambiamento.

Lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze trasversali o trasversali e, tra queste, la consapevolezza e l'espressione culturale, sono essenzialmente affidati a percorsi esperienziali strutturati, volti a rafforzare interessi e stili di apprendimento e ad agevolare la partecipazione attiva, autonoma e responsabile degli adulti, in collaborazione con il professionista e mondo economico.

Ciò è particolarmente cruciale nelle situazioni di formazione sociale di strada perché si tratta di pratiche che devono rispettare il principio di somiglianza relativa: devono essere coerenti con le pratiche sociali utilizzate, soprattutto nel tipo di interazioni sociali che vengono applicate (cooperazione, reciprocità, rispetto della diversità) e a livello dei valori adottati (come l'autonomia critica).

Una serie di metodologie sono utili a questo scopo, alcune con un'azione didattica come l'apprendimento facendo o l'apprendimento situato, che rafforzano il legame tra l'apprendimento in contesti formali, informali e non formali.

Come già si vede, questa riflessione può avere un forte impatto sulla politica della formazione professionale e in termini di costruzione del tessuto socio-culturale e della cittadinanza, intesa come capacità di vivere democraticamente in modo consapevole e attivo.

Sintesi delle pratiche educative innovative dei partner di Art-Connection

Supporto pedagogico

- **Pratiche di approccio centrato sulla persona (corrente umanistica) in una logica ovviamente.**
- **Pratiche di accompagnamento dell'autoformazione come concetto per sviluppare il potere creativo, l'autonomia e l'empowerment di ogni individuo.**
- **Pratiche di tutoraggio.**
- **Pratiche di riconnessione di persone lontane dai sistemi formativi (lavoro sociale di strada).**
- **Pratiche di ascolto attivo e tecniche di spiegazione.**
- **Concetto di ingresso per situazioni.**
- **La metodologia Kairos.**
- **La metodologia del Digital Storytelling.**
- **Pratiche di valutazione-formalizzazione dell'esperienza acquisita in un approccio interdisciplinare e olistico di ricerca-formazione.**

Pratiche riflessive (individuali e collettive)

2.2 L'ARTE DI ACCOMPAGNARE LE PERSONE NEL LORO SVILUPPO CULTURALE

Accompagnare le persone nel loro sviluppo culturale è un'arte che richiede la conoscenza e il rispetto di alcuni dei principi fondamentali dell'educazione secondo gli ultimi sviluppi delle neuroscienze.

2.2.1 Ingegneria pedagogica centrata sulla persona

Nicolas Caritat de Condorcet, nel suo Sketch of a Historical Chart of the Progress of the Human Mind (1793-94), immaginava una scuola che si sarebbe concentrata sul potenziale di apprendimento di ogni studente.

Lev Tolstoj, il gigante della letteratura russa, propugnava già nel 1859 una pedagogia dell'emancipazione, che consentisse la libera comunicazione tra chi sa e chi vuole imparare, senza gerarchia tra insegnante e studente.

Nel 1940 lo psicologo americano Carl Rogers scoprì l'importanza dell'ascolto nella relazione pedagogica e sviluppò il concetto di Person-Centered Approach (PCA). Ciò costituisce la base della corrente umanistica, stabilendo che il ruolo dell'insegnante non è più quello di imporre la conoscenza, ma di accompagnare l'apprendimento di chi vuole acquisire conoscenza.

L'approccio centrato sulla persona, la cui prospettiva pedagogica è la libertà morale e intellettuale in una concezione globale dell'individuo, si basa su tre convinzioni:

- ▪ Ogni persona ha risorse interiori.
- ▪ Ogni persona può utilizzare le proprie risorse interiori.
- ▪ Ogni persona può sviluppare le proprie risorse interiori.

In realtà, questa corrente arriva in reazione a un'educazione tradizionale che viene sempre più denigrata:

"Fu su consiglio del diavolo che fu inventata la scuola. Il bambino ama la natura, è stato parcheggiato in stanze chiuse. Al bambino piace vedere che la sua attività ha uno scopo, ci siamo assicurati che non avesse uno scopo. Gli piace muoversi, è costretto a stare fermo. Gli piace maneggiare gli oggetti, è stato messo in contatto solo con le idee. Gli piace parlare, è stato costretto al silenzio. Vorrebbe emozionarsi, le punizioni le inventiamo noi. Così i bambini hanno imparato quello che non avrebbero mai imparato senza la scuola, sapevano nascondersi, sapevano imbrogliare, sapevano mentire. (1921, dichiarazione di AS Neill, alla manifestazione per la nuova educazione a Calais).

2.2.1 Una pedagogia differenziata

Per mettere in atto questo concetto di Person Centered Approach (PCA), è importante utilizzare la metodologia didattica della differenziazione.

È stato Louis Legrand, capo della ricerca pedagogica presso l'INRP (Istituto Nazionale per la Ricerca Pedagogica) a coniare il termine "pedagogia differenziata" nel 1970: la differenziazione è uno sforzo di diversificazione metodologica in grado di rispondere alla diversità degli studenti. (Legrand, 1984). Questa nozione è stata ripresa da educatori come Astolfi, Meirieu, Przesmycki e Zakhartchouk in Francia.

L'applicazione della metodologia didattica della differenziazione richiede l'interesse per l'esperienza acquisita (il già presente) della persona.

Non si costruisce un edificio senza aver prima sgombrato il terreno, scavato le fondamenta, poi portato i materiali adatti al terreno e alla pianta dell'edificio. Collegare, in educazione, significa quindi prima fare un inventario (collegamento proattivo) il cui immenso interesse è sensibilizzare sulle risorse a nostra disposizione, momento prezioso per tutti per stabilire i legami essenziali con l'ambiente, con gli altri e con se stessi. (2006, Trocmé-Fabre nell'articolo Relier, ce mot vivant).

Nella pianificazione della formazione, ciò può tradursi in periodi di autovalutazione seguiti da periodi di scambio, informazione e cooperazione, risultando in una sintesi incrociata tra il pedagogo e il discente e la co-creazione di un piano formativo che consentirà al discente di portare avanti un progetto significativo per lui.

La pedagogia differenziata richiede anche di dare allo studente l'accesso all'esplorazione del suo profilo di apprendimento e allo sviluppo del know-how per apprendere.

Si tratta di plasmare metodi di insegnamento, costruire e inventare un ambiente di apprendimento adatto alla varietà di aspettative e intelligenze di uno o più discenti di fronte a un obiettivo di apprendimento mirato.³¹

Se la pedagogia non può mai innescare meccanicamente l'apprendimento, sta a lei creare spazi sicuri in cui un soggetto possa osare fare qualcosa che non sa fare per imparare a farlo. (Meirieu, 2015).

Questo approccio umanistico richiede anche di conoscere - o quanto meno di familiarizzarsi con - l'arte della domanda, supportata da un ascolto attivo. Per comprendere e guidare lo studente a soddisfare i suoi reali bisogni, deve essere praticato in un'atmosfera di benevolenza, onestà e creatività. Interrogarsi e, soprattutto, interrogarsi è fruttuoso quando l'interrogatorio è vivo e riguarda le nostre motivazioni, le nostre conoscenze, le nostre risorse, i nostri propositi. ... La vera domanda è essenziale per l'apprendimento, per la vita, perché crea e indirizza uno spazio interiore, matrice: l'unica condizione perché ci sia risonanza, eco, riconoscimento, ricerca, creazione e reciprocità. In ogni fase del "saper imparare", si possono porre tre tipi di domande:

- *Quali risorse ho a mia disposizione per osservare/scoprire, riconoscere le leggi della natura, organizzare, dare significato, prendere una decisione, creare, esprimermi, capire, integrare, comunicare? (si tratta di valutare, non più efficacia, ma efficienza).*
- *Qual è il mio solito modo di utilizzare queste risorse? (questo per verificare la nostra coerenza).*
- *Come posso fare per fare un uso migliore di queste risorse e raggiungere il mio obiettivo? Il lavoro congiunto consente di mettere insieme le risposte, a una condizione: evitare di etichettare reazioni e giudizi di valore. Accogliere la diversità (questo implica valutare la pertinenza delle nostre azioni).*

(Trocme-Fabre, 2013)

2.2.3 Una pedagogia orientata all'azione

L'apprendimento è un processo sistemico in cui si confrontano fenomeni di socializzazione, di apprendimento fortuito o autodiretto, attraverso cicli di azione e riflessione.

La parola (processo) evoca una trasformazione, uno stato dinamico. Implica l'evoluzione di una struttura. Il pensiero, il linguaggio, l'apprendimento... vanno considerati prima di tutto come strutture viventi, soggette a un processo di evoluzione, trasformazione, cambiamento. Quante analisi sono ancora segnate da quella che Grégory Bateson considera la colpa del vivente, quella che chiama "la negazione della struttura": ignoranza dell'interazione delle parti, ignoranza dell'appartenenza delle parti a un tutto più grande, in evoluzione, divenire. Considerare i dati - qualunque essi siano - in un insieme strutturato, più ampio e, soprattutto, nella strutturazione, è un modo per sfuggire alla trappola del riduzionismo. (Trocmé-Fabre, 2013, p: 106-107).

Un tale processo di apprendimento richiede un progetto significativo per lo studente.

Il nostro cervello è particolarmente aperto ai progetti, perché ora sappiamo che la sua parte frontale, la più recente, è particolarmente ben attrezzata per anticipare, prevedere, memorizzare, associare con altre aree cerebrali, e, in particolare, con il "sistema limbico", il nostro cervello emotivo il cui ruolo Henri Laborit è stato uno dei primi a descriverci. La pedagogia del progetto non è quindi un'invenzione o una moda

³¹ Ci si riferisce alle **intelligenze multiple** di H. Gardner.

passaggera della pedagogia moderna, ma una necessità vitale. Niente è più destrutturante dell'assenza di un progetto, della rassegnazione, del solitario. (Trocme-Fabre, 2013).

La necessità di un progetto fa anche parte del primo pilastro dell'autoformazione, sia esso un progetto professionale, personale o educativo, per rispondere a questo principio fondamentale dell'autoformazione "non autoformazione"³² senza motivazione" (citazione di P. Carré).

(...) a livello strettamente psicologico, possiamo affermare che i recenti sviluppi della ricerca sul ruolo della motivazione nell'educazione degli adulti, in Francia e in America (Carré, 1999) confermano la nostra convinzione che, in effetti, non può esserci autoformazione, anche accompagnato, senza progetto. L'autodeterminazione, caratteristica centrale del comportamento motivato, rappresenta senza dubbio uno dei due aspetti dell'autodirezione dell'apprendimento (Carré, 2002). Attraverso di lei; scelta manifesta, proattività, libero arbitrio, insomma tutti elementi che permettono al soggetto di sentirsi veramente "autore" della sua azienda di formazione. (Carré, Tétart, 2003, p: 131).

2.2.1 Un sistema aperto favorevole all'attuazione di un percorso di apprendimento individualizzato

La pianificazione dell'apprendimento individualizzato richiede la creazione di un sistema educativo aperto e multimodale, che offra una varietà di strumenti, tecniche, materiali e risorse didattiche.

L'apertura nella formazione si riferisce a un insieme di dispositivi flessibili e responsabilizzanti la cui proprietà principale è quella di dare al discente libertà di scelta, in modo che possa esercitare il controllo socio-organizzativo e pedagogico sulla sua formazione e sui suoi apprendimenti. (Jézégou, 2005, p. 101).

Questi dispositivi flessibili sono potenzianti se rispettano la singolarità del soggetto nella sua dimensione psicologica, emotiva, culturale e sociale, favorendo l'autodeterminazione e la costruzione dell'identità.

Pertanto, la pianificazione dell'individualizzazione richiede l'integrazione delle questioni fondamentali della Neuropedagogia sul modo in cui apprendiamo e le strategie pedagogiche che devono essere implementate dal formatore in un quadro etico, facilitando la relazione con e verso l'apprendimento.³³

Dare a tutti la possibilità di acquisire conoscenze adeguate richiede soprattutto una buona comprensione dei meccanismi di apprendimento e delle condizioni che facilitano questa educazione.

Per fare un uomo, hai bisogno di uomini. Non è esagerato dire che l'obiettivo della vita di ognuno è costruire se stessi partecipando alla costruzione degli altri. Questa è educazione: sia dare al giovane il desiderio di crearsi, guardandosi dall'esterno, sia prendendo coscienza della possibilità di scegliere una strada (educare) e portandogli tutto il nutrimento intellettuale necessario per poter realizzare il suo progetto (educare). Il ruolo primario di ogni gruppo di uomini, etnia, nazione, umanità nel suo insieme è quello di fare uomini, o meglio di creare condizioni che permettano agli uomini di farsi se stessi. (A. Jacquart, in Trocmé-Fabre, 1987, p. 14).

³² I sette pilastri dell'informazione definiti da P. Carré sono : 1. Progetto individuale, 2. Contratto di apprendimento, 3. Pre-formazione, 4. Formatore facilitatore, 5. Ambiente aperto per la formazione, 6. Alternanza individuale/collettiva, 7. Tre livelli di follow-up. (Carré, 1992, p. 139-145).

³³. **La neuropedagogia** è un concetto sviluppato da Hélène Trocmé-Fabre nel suo libro « *J'apprends, donc je suis* » = « *J'apprends, donc je suis* ». (Trocmé-Fabre, 1987).

2.2.1 Una posizione pedagogica etica a supporto del processo di apprendimento

Il compito dell'educatore è identificare con successo gli elementi positivi in un discente, riconoscerne i valori, incoraggiarlo sistematicamente a migliorare e valorizzare i propri risultati, suscitare autoriflessione e agire (Schön, 1994) per sviluppare appieno potenziale.

Queste pratiche efficaci di supporto sono complesse e richiedono, da parte degli educatori professionali, la padronanza di abilità relazionali finalizzate ad una comprensione globale e sistemica della persona. Questo di solito richiede una profonda trasformazione della concezione personale dell'apprendimento da parte dell'educatore.

Questa è una postura di sostegno che sta al centro di un problema legato all'umano, alla relazione, al vivere, al fatto che tutto è sempre in movimento, in perpetuo cambiamento, in equilibrio nel trovare o in un'arte di navigare. Questo è anche il motivo per cui è importante concentrarsi sul momento presente, il qui e ora e la questione della presenza, "essere lì = Da sein". Il supporto sarà tanto più efficace se svolto e rispettato eticamente a tutti i livelli dell'organizzazione

2.3 L'APPRENDIMENTO NON FORMALE, INFORMALE AL CUORE DELLO SVILUPPO CULTURALE

L'apprendimento informale è per definizione inconscio, non intenzionale; l'apprendimento informale non si manifesta apertamente, formalmente, resta muto; non si lascia vedere, resta invisibile. Eppure è reale e perfino fondamentale: è nel cuore dell'informale che si annidano motivazione, interesse e voglia di imparare.

L'atto di apprendere trova la sua origine nell'informale e si costruisce dall'interno: è la scatola nera!

L'apprendimento informale richiede spazi e tempi illimitati e indefiniti.

Per questo richiede spazi e tempi non circoscritti, non misurati, che permettano a ciascuno di imparare ad imparare ad accadere da solo.

"Se non sono io, chi sarà?" Citazione di H.D. Thoreau.

2.3.1 Il concetto di autoapprendimento come processo di apprendimento sistemico

Qualsiasi pedagogia basata sul concetto di autoformazione deve rispettare le basi educative - come descritte nel capitolo 2.2 - che supportano le persone nel loro sviluppo culturale, ovvero: un approccio pedagogico centrato sulla persona, una pedagogia differenziata, una pedagogia centrata sull'azione, un sistema aperto favorevole all'attuazione di un percorso di formazione individualizzato e un atteggiamento pedagogico etico.

Poiché le situazioni di vita lasciano gran parte all'informale, simile all'iceberg, spesso usato per simboleggiare la parte maggioritaria ma nascosta dell'informale nell'apprendimento, qualsiasi sistema aperto costruito secondo un concetto di autoformazione migliorerà tutte le situazioni della vita e invitare tutte le forme di apprendimento.

Un tale dispositivo aperto è analogo a un laboratorio di sperimentazione transdisciplinare le cui pareti sarebbero invisibili. In questo laboratorio legato alla vita, i discenti sanno che è loro permesso commettere errori, che possono avere successo provando più volte, in modi diversi, sperimentando,

durante esperienze autentiche, all'interno di un quadro pedagogico etico. ; in nessun momento le loro iniziative vengono penalizzate ma, al contrario, incoraggiate; tutti gli sforzi compiuti dal discente nel suo percorso di apprendimento sono supportati e valorizzati, sia dai gruppi di insegnamento che dagli altri discenti, i loro coetanei.

L'apprendimento informale è al centro del concetto di autoformazione, che è simile a una situazione didattica a grandezza naturale³⁴.

Il concetto di autoformazione fornisce la base pedagogica per lo sviluppo di un meccanismo sistemico per le otto competenze chiave europee che sono considerate necessarie affinché ogni individuo possa sviluppare una vita sociale, culturale e professionale ed esercitare pienamente la propria responsabilizzazione.

In termini di effetti per gli studenti, tale sviluppo aumenta la fiducia in se stessi, sviluppa autonomia, senso di iniziativa e organizzazione.

Tra le otto competenze chiave europee, la quinta - "competenze personali e sociali e capacità di imparare ad apprendere" - è al centro del concetto di autoformazione.

L'implementazione dell'approccio pedagogico centrato sulla persona (PCA) consente a ciascun discente di sviluppare le proprie capacità di autovalutarsi, autocorreggersi, gestire il proprio tempo in modo efficace, risolvere problemi e acquisire e applicare nuove conoscenze nei diversi contesti della propria vita personale e professionale vita. Consente inoltre al discente di adottare gradualmente un approccio riflessivo, dandogli l'opportunità di conoscere meglio se stesso, di sviluppare l'autostima, il desiderio di imparare, di prendere iniziative e di essere più aperto agli altri e di migliorare le proprie capacità interpersonali .

Uno spazio o un sistema di supporto per l'autoformazione³⁵ offre allo studente - non appena inizia a studiare - la possibilità di imparare a situarsi nello spazio, a cercare punti di riferimento, a trovare risorse e strumenti in cui dovrà adattarsi e interagire un ambiente complesso.

L'ambiente digitale e l'uso di piattaforme di apprendimento online accrescono la consapevolezza e forniscono un'acculturazione favorevole allo sviluppo dell'identità digitale e al pensiero critico associato a questa abilità essenziale per la vita nelle nostre società interconnesse.

Le competenze chiave relative alla comunicazione interculturale, alla capacità di relazionarsi con gli altri e alla responsabilità civile e sociale sono particolarmente mobilitate grazie agli spazi di socializzazione, organizzati all'interno di una struttura educativa costruita su un concetto di autoformazione.

Un processo pedagogico basato sull'autoapprendimento coinvolge ambienti di apprendimento che accolgono un'ampia varietà di studenti per promuovere opportunità di incontri interculturali e scambi tra pari e rappresentano un terreno fertile per l'apprendimento informale e interdisciplinare.

³⁴ Una **situazione didattica** è una situazione reale o probabile che è ancorata in una realtà sociale o culturale e pone lo studente in una situazione per svolgere compiti, risolvere problemi, portare a termine un progetto, prendere decisioni.

³⁵ *Per dispositivo si intende un insieme coerente fatto di risorse, strategie, metodi e attori che interagiscono in un determinato contesto per raggiungere un obiettivo. L'obiettivo del dispositivo pedagogico è quello di far imparare qualcosa a qualcuno o meglio (possiamo insegnare?) permettere a "qualcuno" di imparare "qualcosa". (Lebrun, 2011).*

2.3.2 Entrare attraverso le situazioni – saper utilizzare il potenziale delle situazioni

L'educazione e l'azione non formali e informali si concentrano sull'ambiente in cui vivono bambini, giovani e adulti.

È vissuto come un processo senza alcun modello predefinito. Questo processo si sviluppa utilizzando il potenziale di ogni situazione e, in questo contesto, scopi e obiettivi giocano un ruolo secondario.

Utilizzando un metodo basato sulle potenzialità (di un giovane ad esempio), l'educatore si asterrà dall'applicare la propria soluzione, ma aspetterà semplicemente che alcuni elementi si uniscano e sostengano finalmente un processo atteso. Contesto e ambiente non possono essere separati da questo supporto; il lavoro pedagogico si basa su ciò che le persone sperimentano quotidianamente. Il calcolo, il supporto e il consolidamento dei risultati ottenuti costituiscono il quadro pedagogico. Questo modo di affrontare l'intervento agendo sulle possibilità e le circostanze della situazione piuttosto che sull'applicazione di una soluzione predefinita nasce dall'inclinazione che è diversa dal modo strumentale di fare le cose.

Imparare a valorizzare il potenziale nelle situazioni permette lo sviluppo delle proprie conoscenze dall'esperienza.

Stabilire collegamenti tra conoscenze e pratiche è simile all'industria di produzione della società; questo può permetterle di svilupparsi, non solo in modo autonomo, ma anche legando la sua produzione alla produzione della società nel suo insieme, in quanto tale produzione ha ormai assunto una dimensione globalizzata (cioè dove il modello dominante trae forza dalla sua estensione geografica e sua capacità di integrazione - Felix Guattari parlava di "capitalismo globale integrato"), questa dimensione deve essere anche costitutiva della ricerca e della formazione.

Sviluppare azioni educative attraverso l'apprendimento informale permette di individuare le questioni politiche e le alternative attualmente oggetto di dibattito: il significato dello Stato, i ruoli del settore associativo, il paradigma di riferimento (come l'integrazione, la coesione sociale, eccetera.).

Variando a seconda del pubblico di destinazione e delle missioni attorno alle quali si forma il mandato singolare di ciascun pedagogo, alcuni professionisti utilizzano talvolta un sotterfugio "bastone e carota" corrispondente alla cultura e ai bisogni delle persone prese di mira. Un buono pasto, qualcosa da masticare, una palla o altra attrezzatura sportiva, biglietti per spettacoli, un biglietto di trasporto, una stanza e un kit tecnico per allestire una stazione radio o una registrazione musicale o video, oppure preservativi e siringhe sono tutti esempi di strumenti abituato ad entrare in una relazione educativa con le persone. Va da sé che questi strumenti acquistano ancora più rilevanza quando vengono dati come segno di supporto per una relazione più significativa, mentre perdono significato se rappresentano la fine di qualcosa.

2.3.2 Lo sviluppo culturale come politica territoriale

L'evidenza mostra che lo studio delle arti promuove la creatività, l'innovazione, l'empatia e la resilienza; pertanto, le arti devono essere riconosciute come cruciali per la prosperità economica.

Convinti che la partecipazione alle arti alimenti la mobilità sociale, gli enti ministeriali o governativi dovrebbero intervenire per promuovere le arti in tutti i settori dell'istruzione.

L'idea di una collaborazione tra organizzazioni culturali e di altro tipo per fornire educazione culturale, creativa e/o artistica non è nuova. Tuttavia, ciò riflette il fatto che i legami tra educazione culturale, creativa e artistica non sono integrati nelle politiche di governo su basi solide e stabili.

Un esempio è la Cultural Learning Alliance (CLA) nel Regno Unito, un collettivo di parti interessate – inclusi musei, cinema, biblioteche, patrimonio, danza, letteratura, arti dei nuovi media, teatro, arti visive e musica – che lavorano per garantire che tutti i bambini e i giovani hanno un accesso significativo alla cultura. L'Alleanza riunisce i vari attori del settore culturale per lavorare con il settore dell'istruzione, con i genitori e con i giovani. È supportato da membri di organizzazioni e individui che difendono il diritto all'arte e alla cultura per ogni bambino, dimostrando perché l'apprendimento culturale è così importante. L'Alleanza fa questo sostenendo progetti, costruendo relazioni strategiche nel campo delle arti, della cultura, dell'istruzione e delle politiche, diffondendo analisi politiche e materiali di advocacy e fornendo sostegno al programma di studi.³⁶

Attualmente, 2.500 membri dell'organizzazione e oltre 5.000 membri individuali fanno parte della Cultural Learning Alliance e, come loro, molte altre organizzazioni stanno lavorando a livello più locale per elevare il profilo delle arti e della cultura nel settore dell'istruzione. Nonostante le differenze, sembra esserci una convinzione comune che si tratti di una questione di giustizia sociale: "La ricerca mostra che i bambini con un deficit artistico sono svantaggiati dal punto di vista educativo ed economico, mentre i loro coetanei più ricchi che partecipano alle arti sono più resilienti, più sani, fanno meglio a scuola, hanno maggiori probabilità di votare, andare all'università, trovare e mantenere un lavoro.

Inoltre, per molti bambini e giovani, le istituzioni educative sono per loro la principale fonte di accesso alle arti e per i giovani meno privilegiati è spesso l'unico modo per accedere a informazioni e opportunità rilevanti.

³⁶ <https://www.culturalyork.org/>

CAPITOLO 3

DAL QUADRO TEORICO ALLA RICERCA EMPIRICA

Ricerca applicata partecipativa innovativa sui territori: rafforzare le competenze culturali individuali e collettive attraverso la concezione dell'educazione nel suo insieme

Questo capitolo descrive le azioni e gli sviluppi intrapresi dai partner per supportare la creazione e l'accesso a corsi per il rafforzamento delle competenze individuali e collettive e per promuovere la coesione sociale nei territori. Il caso di studio francese rappresentato dalla rete APP si concentra sullo sviluppo di un nuovo processo di certificazione che utilizza la tecnologia dei badge digitali, basato su un'innovazione educativa per sviluppare la pratica riflessiva e il rafforzamento dell'autostima e dell'autonomia degli studenti. Il caso di studio italiano rappresentato dall'Istituto Luigi Sturzo si concentra sull'importanza del patrimonio culturale e della sua valorizzazione/diffusione per utilizzare la cultura come strumento per promuovere la cittadinanza attiva e globale, per collegare memorie, territori e crescita personale e per costruire competenze culturali. Il caso di studio portoghese rappresentato dal CAI si concentra sul lavoro sociale di strada e sulla formazione finalizzata a promuovere l'inclusione sociale dei gruppi emarginati. Il caso di studio inglese rappresentato dalla Loughborough University e dalla sua Storytelling Academy si concentra sul processo di narrazione digitale, come strumento per l'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni che può essere utilizzato efficacemente come approccio partecipativo per la ricerca-azione e progetti guidati dalla comunità .

3.1 CASO DI STUDIO IN FRANCIA CON LA RETE APP NAZIONALE ³⁷

Site officiel



3.1.1 Rete APP: uno storico laboratorio nazionale per l'innovazione educativa

Il modello formativo APP proviene direttamente dai territori confrontati con le problematiche sociali che sono tornate in vigore all'inizio degli anni '80 riguardanti l'accesso alla conoscenza, alla formazione, alla qualificazione e al lavoro per tutti, giovani e meno giovani. ..

Le prime specifiche APP sono nate ufficialmente il 21 giugno 1985 da una formulazione consensuale tra lo Stato francese e gli attori coinvolti nei primi esperimenti APP, per sviluppare un approccio pedagogico innovativo basato sul supporto all'autoformazione.

Il marchio "APP" e le sue specifiche sono state ufficialmente registrate presso l'INPI nel 2005 dallo Stato francese. Molto più che un marchio, l'etichetta APP è una visione della formazione, intrisa di credenze e valori umanisti dall'educazione permanente.

Dal 2009 la gestione dell'etichetta è stata affidata all'APapp (Associazione per la Promozione dell'etichetta APP). Quest'ultimo è poi responsabile dell'animazione di una rete unica nel suo genere, dedita a riunire qualsiasi organismo di formazione, qualunque sia il suo status, attorno ad un'etichetta e ad un approccio di qualità, sia organizzativo che educativo.

Pertanto, una struttura che decide di portare il marchio APP si impegna ad attuare e rispettare sette principi fondamentali.

³⁷ Réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) = Rete di Laboratori Pedagogici Personalizzati

Il modello di formazione APP affronta questioni di mobilità, qualificazione, occupabilità nella società della conoscenza e il crescente sviluppo delle tecnologie digitali a livello sia francese che europeo.

Ad oggi, più di tre milioni di uomini e donne in Francia, la cui tipologia mostra una grande eterogeneità, prevalentemente femminile, hanno seguito corsi di formazione in strutture contraddistinte dal marchio APP³⁸.

3.1.2 Meccaniche APP per lo sviluppo delle otto competenze chiave europee

La rete APP è localizzata soprattutto nei territori culturali dove i professionisti APP agiscono e intervengono secondo il terzo principio fondamentale dedicato all'ancoraggio territoriale. Ogni giorno, i professionisti di APP pensano localmente, agiscono localmente e scavano nel cuore dei loro territori per entrare in contatto con il patrimonio culturale comune a tutte le persone.

Di conseguenza, il modello formativo APP favorisce lo sviluppo di un ambiente formativo aperto, favorevole alla promozione dell'apprendimento, definito da P. Carré come:

Un insieme duraturo di disposizioni favorevoli all'azione dell'apprendimento in tutte le situazioni formali e informali, esperienziali o didattiche, autodirette o meno, intenzionali o incidentali. (Carre, 2005).

Il carattere innovativo di questo modello formativo risiede nel fatto che contiene gli ingredienti insiti in un'organizzazione di apprendimento per lo sviluppo delle otto competenze chiave europee, al servizio delle persone e, per estensione, al servizio delle imprese e del territorio.

A livello operativo, la realtà dell'attuazione dei sette principi delle specifiche APP è costantemente supportata da valori umanistici, è favorevole allo sviluppo personale, al coinvolgimento dei cittadini e alla responsabilità collettiva.

Da oltre 35 anni, la rete APP ha la missione educativa e sociale di consentire a una persona di rivelarsi, di lavorare per se stessa e di trovare modi per andare avanti nella propria vita personale, sociale e professionale.

Tuttavia, sebbene l'impatto sociale dell'approccio APP sia molto reale, non potrebbe mai essere misurato, per mancanza di prove!

Gli effetti risultanti dal meccanismo APP per lo sviluppo delle Competenze Chiave Europee da parte dei discenti possono essere formalizzati come segue:

- - Rafforzamento dell'autostima e motivazione all'apprendimento.
- - Sviluppo e/o rafforzamento dell'autonomia.
- - Rafforzamento della capacità di agire, di dinamismo, di responsabilità, di capacità di impegno e di adattamento.
- - Sviluppo della curiosità e del pensiero critico.
- - Sviluppo della comunicazione e del rapporto con gli altri.
- - Propensione al reinserimento sociale..

³⁸Quasi 200 punti di accesso APP nella Francia continentale e DOM-TOM.

3.1.3 Sviluppo di un sistema di validazione APP per imparare a riconoscere, valorizzare e validare l'esperienza acquisita all'interno del quadro di riferimento europeo degli otto CCE

A gennaio 2015 l'APapp ha avviato un ambizioso progetto denominato "il progetto CCE", CCE for European Key Competences, che mirava a sviluppare un dispositivo di validazione APP, che portasse la firma del modello formativo APP.

Il progetto CCE è iniziato con un'analisi dell'attività APP, al fine di comprendere cosa ha portato i discenti a sviluppare "meccanicamente" le otto Competenze Chiave europee durante un corso di formazione APP.

L'ambizione del progetto CCE era progettare e sviluppare un dispositivo di validazione APP originale, che "rivelasse" - in senso fotografico - trasformazioni come il rafforzamento del potere di agire, un nuovo dinamismo, il rafforzamento della capacità di adattamento, e lo sviluppo di una vita sociale e culturale improntata alla tolleranza e all'apertura a se stessi e agli altri; trasformazioni che sono state osservate nei discenti ma che erano rimaste "silenziose" fino ad allora (Jullien, 2009).

Una ricerca-azione (cfr. RA-APP in Eure.K³⁹) è stata realizzata con professionisti della rete APP e discenti volontari con l'obiettivo di sperimentare nuove metodologie didattiche, come vettori di questa "rivelazione".

In altre parole, si trattava di rendere visibile il trasferimento dei risultati dell'apprendimento formale, non formale e informale:

Installare la preoccupazione per il trasferimento al centro stesso dell'apprendimento, come preoccupazione per il potere emancipativo di questo apprendimento e il desiderio di consentire a coloro che sanno di sapere che sanno, di sapere a cosa serve ciò che sanno, ciò che può realizzarlo e dove può usarlo, a quali domande risponde, come può coglierlo a sua volta, deviarlo e creare nuove soluzioni. (Meirieu, 2015).

Gli esperimenti hanno consentito al progetto di :

- Rendere visibile questo stato di sviluppo, cercando momenti di trasformazione per il discente.
- Rafforzare le pratiche di supporto all'autoformazione sensibilizzando tutti i professionisti della rete APP sui fattori che favoriscono l'emergere nella profonda trasformazione delle abitudini di attività dei discenti.
- Sensibilizzare i team APP a pratiche innovative per formalizzare i risultati dell'esperienza e dare agli studenti l'opportunità di ottenere prove della propria trasformazione.

Il progetto CCE ha delineato le linee di un nuovo paradigma di valutazione e di un nuovo tipo di certificazione.

³⁹ Per maggiori informazioni si veda il documento sui 10 AR realizzati nell'ambito del progetto **Euro-K**: <http://www.eure-k.eu>

3.1.4 Sviluppo di un nuovo tipo di sistema di certificazione incentrato sulla 5a Competenza Chiave Europea per rafforzare l'empowerment delle persone

Il progetto CCE ha portato allo sviluppo di un dispositivo di validazione APP incentrato sull'esperienza dei discenti in un approccio riflessivo, progettato secondo i principi e i valori del dispositivo di formazione APP (spesso riassunto come "l'approccio APP").

Grazie a questi sviluppi, nel 2018 l'APapp è entrata per la prima volta nella certificazione APP Agile⁴⁰ Learner nell'inventario delle certificazioni francesi.

La certificazione Agile Learner si basa sulla 5a Competenza Chiave Europea dedicata alle "abilità personali e sociali e alla capacità di apprendere", che è al centro del supporto APP nelle pratiche di autoformazione.

Questa certificazione di rete APP copre due aree di competenza riferite alla capacità di apprendere e alla capacità di adottare un approccio riflessivo; si rivolge in particolare a sei competenze trasversali essenziali per affrontare tutte le situazioni personali, sociali o professionali.⁴¹

La certificazione riconosce lo sviluppo e il miglioramento delle capacità di uno studente di adottare nuovi strumenti e nuovi metodi o tecniche per consentire loro di apprendere meglio durante un percorso APP. Soprattutto, riconosce la sua capacità di fare un passo indietro rispetto a situazioni vissute nella vita reale, rendendolo consapevole dei momenti che portano a un apprendimento significativo.

Di conseguenza, la certificazione Agile Learner riconosce e valorizza la capacità dello studente di acquisire nuove conoscenze, ma riconosce e valorizza anche il rafforzamento della propria autostima e autonomia attraverso lo sviluppo della pratica riflessiva.

Queste abilità riflettono la loro comprensione del loro modo di essere, pensare, apprendere e interagire. In breve, rivelano la sua capacità di affrontare meglio il cambiamento e di evolvere meglio all'interno di società della conoscenza, dell'accelerazione e del crocevia di culture.

La certificazione Agile Learner è organizzata nell'ambito del meccanismo di validazione APP, che si basa su una valutazione formativa lungo tutto il percorso formativo in APP. È scandito dalla convalida dei badge APP durante tre fasi di un processo di apprendimento (vedi appendice sulle tre fasi del percorso di certificazione Agile Learner (vedi appendice delle 3 fasi).

La certificazione Agile Learner viene rilasciata sotto forma di badge *Agile Learner*.

⁴⁰ Per maggiori informazioni sulla certificazione APP "Learner Agile" : <https://certificationprofessionnelle.fr/recherche/rs/4162>

⁴¹ Cf 6 Abilità versatili di Masciotra

3.1.5 Finora sono stati sviluppati otto badge digitali APP (dicembre 2020)

Per gli studenti

- I badge "Esploratore del mio viaggio" e "Il mio apprendimento per imparare la bussola", che riconoscono l'impegno in un processo di autodeterminazione.
- Il badge "Costruttore delle mie competenze" che riconosce la capacità di identificare e valorizzare le 6 abilità versatili mobilitate durante situazioni di vita reale.
- Il badge "My learning to learn toolbox" che riconosce la capacità di inserirsi in un processo riflessivo per identificare il proprio profilo di apprendimento e lo sviluppo di metodi, strumenti e tecniche per imparare meglio e affrontare il cambiamento.
- Il badge "Architetto dei miei progetti" che riconosce la capacità di realizzare un progetto significativo per la persona.
- Il badge "Agile Learner", che è un badge di certificazione che riconosce la capacità di affermare la propria capacità di apprendere e adattarsi⁴².

Per i team APP ⁴³

- Il badge "Skills Enhancer", che riconosce l'impegno in un processo di professionalizzazione per sviluppare pratiche di supporto innovative nell'ambito del sistema di convalida APP Agile Apprentice per *"rendere visibile l'invisibile, attraverso l'evidenza e non attraverso il test"*.
- Il badge "Project valuer" che riconosce la professionalizzazione nel supporto di uno o più discenti verso la certificazione Agile Learner, nell'ambito del sistema di validazione APP incentrato sull'esperienza dei discenti, in un approccio individuale e riflessivo collettivo.

L'APP badge digitale viene quindi utilizzato sia come strumento motivazionale, supporto educativo sia come strumento di promozione del riconoscimento delle persone in un ecosistema di fiducia insito nella filosofia dei badge digitali.

3.2 CASO DI STUDIO IN ITALIA CON L'ISTITUTO LUIGI STURZO DI ROMA

Sito ufficiale : <https://www.sturzo.it/en/>

3.2.1 Istituto Sturzo e il ruolo di un moderno istituto di cultura in Italia

L'Istituto Luigi Sturzo è uno degli istituti culturali più importanti e prestigiosi in Italia, fondato nel 1951 da Luigi Sturzo, che ha contribuito alla diffusione della cultura in Italia, in Europa e nel mondo.

⁴² Video per studenti certificato "Agile Learner" - 4 marzo 2020: Youtube https://youtu.be/Tb3R4_8ZTvk/ / Facebook <https://www.facebook.com/reseauapp/videos/304505660505633/>

⁴³ Video Formatrice APP : Youtube <https://youtu.be/l7nVz-wkXWs/> / Facebook <https://www.facebook.com/reseauapp/videos/211594400017369/>

La tutela e la valorizzazione del suo ricco patrimonio culturale è uno degli obiettivi principali delle sue attività. La convinzione che la cultura sia un bene per tutti, che abbia un valore di cui i cittadini dovrebbero godere e al quale possono contribuire, è profondamente radicata nell'identità dell'Istituto.

L'Istituto possiede un notevole patrimonio documentario composto principalmente dalle carte di Luigi Sturzo e da molte altre raccolte di politici cattolici che hanno avuto un'importanza decisiva per la politica dei governi italiani dalla seconda guerra mondiale ai giorni nostri.

Questi beni rappresentano attualmente 117 raccolte equivalenti a più di 20.000 buste di documenti, 1.300 manifesti, 100.000 fotografie, 1.450 documenti audio e circa 650 film. Si tratta di raccolte storiche, tutte dichiarate di notevole interesse storico dalla Soprintendenza agli Archivi del Lazio e rinomate tra i collezionisti privati, siano essi privati o partiti e organizzazioni.

A ciò si aggiunge una raccolta libraria unica e rara, difficile da collezionare e di insostituibile importanza, sia per la storia della nascita e dello sviluppo delle scienze sociali in Italia che per la storia del pensiero politico dal secolo scorso ad il presente. Ad oggi la Biblioteca possiede un patrimonio di oltre 140.000 volumi monografici e cura l'aggiornamento di 60 periodici.

Questo patrimonio, che racconta la storia dell'Italia ma anche dell'Europa e delle relazioni internazionali nel XX secolo, è custodito all'interno di uno splendido palazzo, il Palazzo Baldassini, fatto costruire da Antonio da San Gallo il Giovane tra il 1515 e il 1518. Il palazzo fu costruito durante il Rinascimento, periodo in cui l'Italia fu al centro di una rivoluzione intellettuale che portò grandi innovazioni in campo artistico e architettonico. Vi si conservano ancora affreschi di pittori della famosa scuola di Raffaello. All'interno di questo palazzo del XVI secolo è conservata la storia del XX secolo.

Negli ultimi anni l'Istituto ha intrapreso un processo di profondo rinnovamento realizzando molteplici iniziative di promozione, presentazione e produzione culturale, con l'obiettivo di essere in sintonia con le trasformazioni radicali che caratterizzano le maggiori democrazie occidentali pur conservando la propria identità storica e culturale.

L'Istituto, da un lato, ha continuato a perseguire gli obiettivi generali che lo hanno caratterizzato fin dalle sue origini come istituzione culturale in grado di offrire un punto di riferimento per comprendere il processo di sviluppo e democratizzazione in atto nel Paese a partire dalla periodo del dopoguerra. In tale ottica ha proseguito le attività di conservazione e valorizzazione dei beni culturali e ha ideato e realizzato progetti di ricerca e iniziative di formazione.

Allo stesso tempo, ha promosso un intenso programma di attività culturali che si avvale della collaborazione di istituzioni pubbliche e private, nazionali e internazionali, per favorire una più ampia diffusione. Per fare ciò, ha ampliato i suoi gruppi target, ha facilitato l'accesso virtuale alla conoscenza e alla digitalizzazione del patrimonio e ha utilizzato metodologie creative e innovative per la diffusione del proprio patrimonio materiale e immateriale.

L'Istituto ha proseguito l'opera di arricchimento del patrimonio archivistico e librario e ha presentato attività volte ad offrire questo patrimonio culturale ad un pubblico sempre più ampio. In questo senso, il programma di digitalizzazione del patrimonio ha proseguito un'operazione avviata alcuni anni fa volta a "spostare" i beni culturali dall'ambito cartaceo o manoscritto a quello digitale: tali attività mirano a rilanciare un'analisi critica dei documenti (cartacei, iconografici e suono) essenziale per la

comprensione della storia nazionale ed europea, per renderle più interessanti e accessibili, anche alle nuove generazioni.

3.2.2 La cultura come strumento per promuovere la cittadinanza attiva e globale e la consapevolezza civica: il Servizio Civile Universale per la Cultura e il Festival del Cinema

L'Istituto Luigi Sturzo ha sviluppato negli anni numerosi progetti che utilizzano la cultura, nelle sue diverse espressioni, per promuovere la cittadinanza attiva, promuovere la cittadinanza globale e la consapevolezza civica, e comunicare i valori e i principi dell'identità italiana ed europea, a partire dalla sua proprio patrimonio.

Ad esempio, dal 2015 l'Istituto Luigi Sturzo accoglie volontari del Servizio Civile Universale (ex Servizio Civile Nazionale), impegnati in progetti specifici per i beni culturali.

Il servizio civile universale è un impegno sociale e un'esperienza di cittadinanza attiva, con grande valore educativo all'interno delle organizzazioni non profit e delle istituzioni pubbliche italiane, per i giovani tra i 18 e i 29 anni.

È passato dall'obiezione di coscienza al movimento del servizio militare obbligatorio, diventando servizio civile nazionale con la legge 64/2001 e ora servizio civile universale con il dlgs 40/2017, uno dei pilastri della riforma italiana del terzo settore.

I giovani volontari dedicano un anno alla realizzazione di servizi e attività di interesse pubblico come forma di difesa non violenta della Patria. È un'esperienza di apprendimento perché allo stesso tempo acquisiscono competenze come problem solving, lavoro di squadra, capacità relazionali o competenze specifiche legate all'area del progetto prescelto.

Tra gli ambiti in cui i progetti vengono ideati e realizzati, c'è il patrimonio artistico e culturale oltre a quello storico, che in Italia riveste particolare importanza per la grande importanza del nostro patrimonio culturale. I dati di un rapporto del Dipartimento nazionale per la gioventù e il servizio civile per il 2017 mostrano 27 progetti (15%) nel campo dell'istruzione e della promozione culturale e 10 progetti (98%) nel campo dei beni culturali e artistici.⁴⁴

Nello stesso periodo sono stati coinvolti nel progetto più di 25.000 volontari a livello nazionale, con più di 9.500 giovani che hanno partecipato attivamente a progetti culturali, con dati facilmente calcolabili per le due aree citate. Questo mostra chiaramente come la cultura e la conservazione del patrimonio culturale del Paese siano viste come un'attività di interesse pubblico e che l'impegno della prossima generazione in questa attività sia inestimabile.

L'Istituto Luigi Sturzo partecipa coinvolgendo i volontari al progetto "Biblioteca digitale: dare un futuro alla memoria", con l'obiettivo di continuare la conservazione e la valorizzazione del patrimonio documentale e librario conservato dall'Istituto. La parte più significativa del progetto è il coinvolgimento di giovani volontari che permette di ottenere un duplice risultato: il continuo aumento

⁴⁴ Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento della Gioventù e del Servizio Civile Nazionale, Relazione sulla organizzazione, sulla gestione e sullo svolgimento del servizio civile nazionale e universale, anno 2017, https://www.serviziocivile.gov.it/media/756977/relazione_parlamento_2017_stampa.pdf

della documentazione catalogata e inventariata, con una migliore conservazione del materiale cartaceo grazie alla digitalizzazione e al suo aggiornamento disponibile. a un pubblico più ampio, migliorando al contempo le proprie capacità culturali e civiche mentre apprendono un pezzo importante della storia italiana ed europea. I volontari sono guidati nella loro esperienza da un tutor assegnato (Local Project Operator) che diventa anche una sorta di mentore, condividendo la propria esperienza professionale e cercando di migliorare e valorizzare le competenze acquisite durante l'anno di progetto.

Nel corso degli anni, l'Istituto si è impegnato anche in molti altri progetti che utilizzano la cultura e il suo patrimonio culturale per promuovere una cittadinanza globale attiva. Una serie di proiezioni audiovisive, mostre di materiale storico, immagini e manifesti elettorali oltre a film e spettacoli teatrali sono stati i mezzi per condividere i valori della nostra società attraverso un linguaggio facile e più diretto, che può essere meglio compreso da tutti e suscita sentimenti ed emozioni personali. Sono generalmente supportati da un dibattito o da una riflessione comune, che segue lo screening e aiuta a facilitare la condivisione di sentimenti, impressioni e conoscenze.

Tra le iniziative più recenti, è diventato molto popolare un festival cinematografico volto a educare i giovani alla cittadinanza globale, dal titolo "Controlemalebestie: educare alla cittadinanza attraverso la cultura", che ha coinvolto molte associazioni, artisti e scuole superiori. Gruppi di circa 50-80 giovani di età compresa tra 16 e 18 anni sono supportati da un'esperienza di apprendimento che stimola il pensiero critico e una comprensione più profonda del comportamento sociale e delle sfide sociali attraverso film e teatro. Dopo sei mesi di progetto, i partecipanti stessi sono invitati a utilizzare qualsiasi forma d'arte scelgano per esprimere i propri sentimenti su un argomento specifico affrontato nel progetto (es. diritto, sfide della migrazione, sottorappresentanza delle donne, ecc.) e per condividerli con il grande pubblico durante un evento aperto. Attraverso questa esperienza, i giovani si confrontano più da vicino con valori e soggetti, ma anche con la cultura e l'arte. Imparano a sentirsi parte di un gruppo e ad approfondire la loro comprensione del mondo, migliorando al contempo il pensiero creativo e le capacità critiche e rafforzando abilità specifiche come la comunicazione e l'espressione artistica.

3.2.3 Progetti di innovazione sociale: valorizzare l'offerta culturale e collegare cultura, memoria, territori e crescita personale. Progetto porta della memoria.

Da molti anni l'Istituto sviluppa progetti di innovazione sociale che hanno una caratteristica fondamentale che li accomuna: una profonda connessione tra le attività formative, l'obiettivo di ampliare la conoscenza e l'offerta culturale, l'attenzione alla crescita personale e un forte legame con i territori e memoria.

Molte iniziative innovative sono state intraprese per promuovere e condividere la produzione culturale, nonché per consentire l'accesso alla conoscenza. Si tratta di attività e servizi (percorsi tematici, racconti digitali e nuovi percorsi della conoscenza, visite guidate, mostre, laboratori didattici, festival cinematografici, creazione di applicazioni ed e-book) che contribuiscono a rafforzare l'offerta delle istituzioni culturali attraverso la valorizzazione e realizzazione di un patrimonio culturale più ampio e integrato.

In altre parole, le iniziative volte a contribuire al cambiamento e alla trasformazione del nostro Paese tengono conto del profilo identitario delle aree culturali che hanno tracciato la storia italiana. Tali iniziative hanno l'obiettivo comune di sperimentare modelli innovativi di approvazione e implementazione dei contenuti culturali e del patrimonio attraverso l'uso di tecnologie multimediali, che valorizzino i luoghi e la memoria di un determinato territorio.

Uno dei progetti più recenti, denominato "Porta della Memoria", finanziato dal programma dell'UE per lo sviluppo sociale della regione Lazio, mira a creare un sistema integrato per lo sviluppo e l'offerta di prodotti e servizi culturali per migliorare la memoria del cassinese regione e degli altri comuni che formano "Il Grande Cammino della Memoria". Questo innovativo modello di miglioramento ha il suo fulcro in un viaggio multimediale che i visitatori vivono come un viaggio nella memoria, la cui narrazione è costruita con immagini e suoni che trasformano in una storia le innumerevoli storie e testimonianze di eventi accaduti durante la seconda guerra mondiale. Questa installazione multimediale ha un forte effetto sui visitatori che possono immergersi in una rievocazione storica di grande impatto emotivo.

Il progetto rappresenta un metodo innovativo di tecnologie multimediali, prodotti digitali e narrazione che si rivolge a un pubblico ampio e diversificato e valorizza la regione. La sua forza sta nell'aver un forte impatto emotivo, unico nel contesto in cui è installato, accompagnare i visitatori in un viaggio attraverso le proprie radici e la propria storia, sviluppare un senso di appartenenza al territorio migliorandone la conoscenza e la comprensione, e la loro crescita personale. Inoltre, sono di interesse turistico anche i viaggi tematici che guidano fisicamente questi visitatori attraverso i luoghi storici di Cassino e dei suoi dintorni. È stato quindi sviluppato un sistema culturale unico che è in grado di raggiungere il suo ambizioso obiettivo attraverso lo storytelling.

3.2.4 Rafforzamento e riconoscimento delle competenze culturali: K-Values e Eure-K

L'Istituto ha inoltre sviluppato numerosi progetti incentrati sul miglioramento e sul riconoscimento delle competenze trasversali, in particolare quelle culturali, attraverso metodologie riflessive. Le competenze culturali sono considerate essenziali in quanto potrebbero portare allo sviluppo personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupabilità.

Perché trasversali e fluide, è importante garantire che le competenze culturali - in particolare in contesti informali e non formali - siano riconosciute, identificate, analizzate e portate alla coscienza di chi le possiede, che, il più delle volte, è non ne è consapevole.

Tra i progetti più importanti che trattano questo tema, il progetto europeo KVALUES - Validating Adult Learners' Educational ExperienceS - mira a convalidare l'apprendimento permanente e informale delle competenze chiave, incoraggiando adulti e giovani in condizioni difficili (solitamente disoccupati) a trasformare l'ambiente di lavoro in un ambiente di apprendimento permanente attraverso l'uso della metodologia dello Storytelling. Nello specifico, un progetto di ricerca-azione nei paesi partecipanti si è concentrato non solo sulle procedure ufficiali per la certificazione delle competenze lavorative o professionali, ma anche sulla valutazione della crescita individuale dei partecipanti alle attività di storytelling digitale, per valutare la crescente consapevolezza delle proprie competenze nel combinare le competenze di storytelling con la loro capacità di utilizzare la tecnologia. Ciò si è rivelato utile sia per superare lo svantaggio e l'emarginazione, sia per favorire la creazione di legami tra i candidati e il mercato del lavoro. Al termine del progetto, sono state sviluppate storie pilota di curriculum digitali

come strumenti basati su prove per aumentare la consapevolezza delle abilità e delle competenze tra i cittadini. Sottolineando i risultati professionali e personali, questi potrebbero essere uno strumento aggiuntivo per completare un CV tradizionale. E' stato pubblicato un manuale - "Storie digitali curriculari per tutti" - che mette in evidenza le metodologie applicate.

3.2.5 Competenze specifiche per il settore culturale: CREA.M. - Tutoraggio misto creativo per manager culturali

Infine, l'Istituto ha promosso una serie di diversi progetti che riguardano lo sviluppo e il riconoscimento delle competenze necessarie per lavorare nel settore culturale e creativo/artistico, riflettendo su come adattare le competenze a un settore alle competenze professionali in evoluzione e migliorare le competenze necessarie competenze trasversali.

Questo particolare settore si distingue per il fatto che i processi di assunzione sono generalmente meno strutturati e che le competenze chiave importanti e necessarie vengono spesso acquisite in periodi di tempo più lunghi, spesso al di fuori del sistema di istruzione formale.

Il progetto europeo CREA.M. - Tutoraggio misto creativo per manager culturali - mirato a sviluppare un programma di formazione innovativo per aiutare i professionisti culturali a migliorare la loro occupabilità e supportare la comprensione da parte dell'allievo della complessità del settore culturale. Il progetto mirava ad aiutare i manager culturali ad assumersi la responsabilità delle loro carriere, dello sviluppo personale e della ricerca di lavoro, promuovendo le capacità imprenditoriali e il pensiero creativo. Tra le attività principali, lo sviluppo e la sperimentazione di un kit di procedure formative basate sulla metodologia del blended mentoring, ovvero attività in loco e a distanza svolte in una relazione di coaching tra un mentore (esperto di settore) e un mentee (beneficiario diretto). . Il mentoring, come processo di trasmissione informale non solo di conoscenze, ma anche di valori, rappresenta un approccio di apprendimento informale rilevante per il lavoro, la carriera e lo sviluppo professionale nel settore culturale e creativo. Tra le caratteristiche più rilevanti dell'ACI. I programmi di mentoring M sono l'approccio di sviluppo e responsabilizzazione relativo all'identificazione e al nutrimento del potenziale dell'intera persona, concentrandosi sul miglioramento dei tratti che una persona possiede e non su ciò che gli manca. Mira a promuovere le conoscenze, le abilità e gli attributi relativi alla competenza imprenditoriale, nonché la creatività che darà all'allievo un vantaggio in un mercato molto competitivo come il mercato del lavoro culturale.

3.3 CASO DI STUDIO IN PORTOGALLO CON IL CAI E LA SUA RETE INTERNAZIONALE SWTI

Sito ufficiale : www.cai.org.pt

3.3.1 Contesto: Storia del lavoro sociale di strada in Portogallo

Il concetto di lavoro sociale di strada - senza cedere al socialismo - mira a coinvolgere la popolazione e le comunità target nella ricerca di soluzioni. È stato introdotto in Portogallo alla fine degli anni '90, quando la Scuola Psicosociale di Lisbona ha invitato professionisti del "Club de Prévention" a Parigi, Francia, e di organizzazioni che lavorano con i giovani senzatetto a Londra, Regno Unito, a visitarli.

Prima di questo, il concetto di lavoro di strada si basava sull'azione contro i problemi visti dall'inizio del 20° secolo, dove i servizi sociali parrocchiali, individui o istituzioni di beneficenza o volontari e assistenti sociali gestivano servizi per i poveri, compresi i bambini che vivevano o passato la giornata per strada. Questi servizi fornivano pasti o vestiti o ospitavano bambini nelle case.

Questo concetto di lavoro di strada si basava sull'aiuto ai poveri legato alla carità della Chiesa cattolica portoghese. Negli anni '30, è stato dichiarato illegale essere un vagabondo e gli enti di beneficenza hanno rivolto la loro attenzione a fornire gli stessi servizi di prima, ma al chiuso. I bambini poveri sono stati collocati in case e sono comparsi anche giovani adulti con problemi di salute mentale. Questo tipo di supporto è continuato fino alla rivoluzione del 1974.

Nonostante la democratizzazione dello Stato e il riconoscimento da parte del settore previdenziale della metodologia del lavoro sociale di strada come strumento di intervento sociale, solo progetti ancora basati sul modello assistenziale sono stati sostenuti dagli enti locali o nazionali. Il lavoro principale nelle strade si è svolto nei centri di sensibilizzazione rivolti principalmente ai bambini e ai giovani e che offrono programmi per la ricreazione. All'inizio degli anni '80, squadre di educatori hanno iniziato a lavorare con i bambini di strada nel proprio ambiente. Una ONG portoghese chiamata CSI (Children Support Institute) ha avviato un programma nel centro di Lisbona che si è immediatamente diffuso nei quartieri esterni e nelle aree da cui provenivano i bambini. Con l'emergere di problemi sociali che hanno aumentato la necessità di lavoro di strada come senzatetto, tossicodipendenza e AIDS, le squadre hanno iniziato a lavorare per le strade prendendo di mira gruppi particolari con lo stesso problema e utilizzando lo stesso approccio per prevenire un comportamento o un atteggiamento, ma senza un'idea completa di una soluzione.

Alla fine del 1997, Conversas de Rua ha lanciato un programma di lavoro giovanile di strada sostenuto da fondi per la prevenzione della droga e l'esclusione sociale. Questi programmi hanno funzionato fino alla crisi del 2011, quando i fondi sono stati nuovamente limitati ai soli progetti di aiuto interno. Da allora, alcuni progetti e centri giovanili hanno lanciato strategie di sensibilizzazione, ma non proprio lavoro giovanile di strada.

3.3.2 CAI - Conversas Associação Internacional

CAI - creata nel 2013 e con sede a Lisbona, Portogallo - è un'associazione per l'intervento sociale nel campo della gioventù, dell'educazione non formale e dell'educazione degli adulti.

Mira si occupa di intervento sociale, cooperazione ed educazione per lo sviluppo umano e sociale nei settori della prevenzione, cura, inclusione sociale delle problematiche sociali, ricerca, pubblicazioni, formazione e degli eventi culturali.

Per ottenere i suoi obiettivi, CAI propone tre tipi di attività:

1. Formazione per operatori sociali di strada e gruppi vulnerabili, come i giovani NEET (non iscritti a scuola, lavoro o formazione), migranti o rifugiati. Tra questi, ovviamente, sono legati alla connessione artistica e agli otto CCE, come "l'educazione artistica con gruppi vulnerabili" o "l'inclusione sociale attraverso l'educazione interculturale".
2. Progetti partecipativi di ricerca-azione sul metodo del lavoro sociale di rue et des sujets connexes.
3. Supporto da parte di organizzazioni nazionali e internazionali per la formazione.

Sviluppa attività nei seguenti ambiti:

- Istruzione, formale e non formale
- Intervento individuale, collettivo e comunitario
- Animazione socio-educativa e formazione di animatori socio-educativi
- Programmi di prevenzione della salute e delle dipendenze
- Diritti umani e diritti dei bambini
- Servizio sociale di strada
- Teatro degli oppressi in collaborazione con il gruppo teatrale - Holophote
- Prevenzione della droga incentrata sulla vita notturna, lavorando sia con la popolazione target che con le parti interessate (industria, personale, altri attori)
- Attivazione e intervento dei giovani con NEET e prevenzione dell'abbandono scolastico
- Imprenditorialità ed economia sociale
- Diplomazia sociale
- Educazione artistica, arti visive e dello spettacolo, con bambini, giovani e adulti

Per CAI, le attività di educazione artistica sono uno strumento molto importante per sviluppare competenze trasversali e competenze tecniche tra i suoi gruppi target. Il CAI gestisce un gruppo teatrale basato sull'intervento e sul teatro degli oppressi, che viene utilizzato come un quadro di apertura mentale per aumentare la partecipazione dei gruppi target e aiutarli a trovare soluzioni ai propri problemi. Il CAI organizza laboratori di arte visiva (fotografia, disegno, scultura, ecc.) per migliorare le capacità di apprendimento dei giovani e dei giovani adulti al fine di prevenire l'abbandono o altri problemi.

Dal 2013 CAI opera nel campo dell'attivazione giovanile per responsabilizzarli e prevenire potenziali vulnerabilità e situazioni NEET. Fornisce formazione sulle competenze trasversali a gruppi come i giovani e gli animatori socio-educativi al fine di supportare l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro.

I professionisti del CAI sono specializzati nella metodologia del lavoro sociale di strada che forniscono come sensibilizzazione tra la popolazione target e gli stakeholder. Hanno due reti locali di organizzazioni che forniscono ricerca sul campo su nuove strategie e strumenti innovativi.

A livello internazionale, CAI è supporto legale e gestore dello SwTI, Street Work Training Institute da gennaio 2017. SWTI fa parte del DISWN (Dynamo International – Street Workers Network), che è composto da 51 piattaforme nazionali dall'Africa, America, Asia ed Europa. La rete promuove i servizi di lavoro sociale di strada e sostiene il riconoscimento degli operatori sociali di strada in ogni paese per generare solidarietà internazionale tra le parti interessate chiave e promuovere l'uguaglianza, l'empowerment e i diritti umani per le persone che vivono per strada. È riconosciuta come una rete europea di lotta alla povertà e all'esclusione sociale.

3.3.3 Il livello internazionale: Street Work Training Institute

Lo Street Work Training Institute (SwTI) è una propaggine di Dynamo International - Street Workers Network. Questa rete internazionale di operatori sociali di strada, che riunisce professionisti di tutto il mondo organizzati in piattaforme nazionali, promuove e sostiene il lavoro sociale di strada in 48 paesi del Nord e del Sud attraverso la riflessione collettiva, lo scambio e la solidarietà. La Rete promuove la giustizia sociale, l'empowerment e il rispetto dei diritti umani delle persone che vivono per strada. Si organizza per sviluppare tutte le azioni comuni che possono rafforzare l'azione, il riconoscimento e la visibilità del lavoro di strada e l'advocacy a favore delle popolazioni più vulnerabili. Dispone di una propria Carta e di un proprio segretariato e ha sviluppato collettivamente diversi lavori di riferimento metodologico.

Poiché una delle priorità di Dynamo International - Street Workers Network è la formazione degli operatori sociali di strada, nel marzo 2012 è stato creato un istituto di formazione internazionale per soddisfare le esigenze di formazione e scambio dei professionisti di tutto il mondo. Lisbona, capitale di un paese europeo, crocevia geografico e storica porta di accesso ai continenti africano, americano e asiatico, è stata scelta per creare questo istituto internazionale di formazione sul lavoro di strada.

Le fondamenta di SwTI sono state costruite da un think tank internazionale di esperti. Hanno affermato che la visione di SwTI era di "contribuire all'empowerment e alla professionalizzazione degli operatori sociali di strada" e hanno definito la sua missione di sviluppare abilità di lavoro sociale di strada e formare operatori sociali di strada. Per fare ciò, hanno avviato una formazione di base, continua e su misura sulla metodologia del lavoro sociale di strada e promosso risorse educative aperte sul lavoro sociale di strada e argomenti correlati.

Assistenti sociali di strada, studenti e formatori sono coinvolti nella costruzione di SwTI, nel suo contenuto pedagogico e nelle sue decisioni strategiche. La formazione vuole essere cooperativa e interattiva. Si tratta di costruire questa partecipazione nel modo più ampio possibile, principio che vale anche sul campo, puntando così a una maggiore emancipazione e responsabilità degli attori (partecipazione sociale).

L'obiettivo generale della SwTI è:

- Sviluppare abilità sociali nel lavoro di strada e fornire agli assistenti sociali di strada le competenze necessarie per essere efficaci nella loro pratica.

I suoi obiettivi specifici sono:

- Costruire strumenti educativi per assistenti sociali di strada.
- Fornire formazione a circa 200 persone all'anno a medio termine.
- Fornire formazione certificata (accreditamento).
- Partecipa allo sforzo di advocacy della rete.

3.3.4 Lavoro sociale di strada – Principi

Non esiste un vero e proprio quadro teorico universale in questo ambito, ma possiamo dire che qua e là gli attori sociali hanno, a un certo punto, favorito un approccio "extra muros", con una forte volontà etica basata sul rispetto e sulla tolleranza per i più esclusi popolazioni.⁴⁵

Per queste persone la sfida è quella di essere il più facilmente accessibili possibile a bambini, giovani e adulti che vivono in condizioni precarie e che soffrono di molteplici forme di esclusione.

Attraverso la loro vicinanza e integrazione nelle aree più escluse, gli operatori sociali di strada sono il primo e l'ultimo anello della catena dell'istruzione e dell'assistenza sociale, quando tutto il resto è fallito.

L'idea alla base del lavoro sociale di strada non è quella di allontanare una persona dalle strade o dal suo ambiente "a tutti i costi", soprattutto se consiste nel compartimentarla in un nuovo contesto sociale dove si sentirà a disagio. Qualunque sia il contesto, sia esso un bambino, un giovane o un adulto, il lavoro di sostegno riguarda la costruzione dell'autostima e lo sviluppo delle capacità personali indipendentemente dal grado di esclusione, e per consentire la partecipazione alla vita sociale. Nel rispetto dei diritti fondamentali delle persone, il lavoro di strada mira a proteggere le persone più vulnerabili e a fornire loro i mezzi per proteggersi.

3.3.5 Cerchi una polizza di formazione per SwTI?

Secondo J. Blairon (2010), "qualsiasi politica di formazione è anche formazione politica. Con questa formula vogliamo trarre tutte le conclusioni dall'osservazione che nelle economie contemporanee il capitale culturale occupa un posto centrale. Lo stesso vale per tutto ciò che riguarda la formazione di questo capitale; riguardano la formazione e il lavoro sociale di strada, nonché il rapporto tra questi due campi di attività".

Pertanto, la capacità di rendere visibile ciò che una società ineguale tende a nascondere incide sulle politiche formative; il modo in cui questa realtà viene spiegata dipende dalla politica di formazione che verrà attuata. Il legame reciproco tra educazione e politica si gioca su più livelli, compresa la legittimità altamente diseguale della voce.

Infine, una tendenza assimilazionista (produttori di capitale culturale, di forme di conoscenza) rende difficile costruire una politica formativa adeguata alle sfide della realtà interessata, che rischia sempre di "plasmare" in forme vicine ma opposte.

Questo ci sembra risiedere nel riconoscimento di questo "capitale" proprio dei collettivi di lavoratori. Intendiamo, tra l'altro, per "capitale contrattuale" (che contrapponiamo a "capitale fondiario" e "capitale finanziario" nell'ambito di questa riflessione):

- Modalità autonome di dare senso e valore al lavoro, sia nella sua dimensione umana che tecnica.
- Forme di lavoro inventate e costruite dai collettivi attraverso l'esperienza.
- Queste due dimensioni affermano la titolarità dei collettivi sulla creazione delle loro risorse culturali e, allo stesso modo, evidenziano il contributo di questi collettivi alla produzione della società; in particolare, il contributo dei collettivi alla costruzione di tutto ciò che è necessario

⁴⁵ «fuori le mura (della città) »

all'esistenza di una produzione: conoscenza, creatività, relazioni sociali come la fiducia, la reciprocità, anche la coscienza del collettivo.

Particolare attenzione dovrebbe essere prestata in questo contesto ai collettivi che assumono la forma di una rete; devono affrontare una difficoltà che è loro propria, ovvero la dialettica tra appartenenza e singolarità. Questa difficoltà può portare la rete a ricorrere a un'eccessiva "levigazione" delle realtà singolari.

3.3.6 L'8° Competenza Europea come un modo per sviluppare altre abilità

La metodologia rimane in ambito accademico e in pochi progetti sul campo.

Il CAI è stato coinvolto in diversi progetti che si basano sulla competenza culturale (l'ottava abilità) come mezzo per sviluppare le capacità di vita di coloro che partecipano. Questa strategia include la qualificazione e la convalida dei risultati di apprendimento che i diversi partecipanti hanno sperimentato. Entrambi aiutano ad aumentare l'inclusione dei partecipanti nel loro ambiente sociale e migliorano la loro fiducia in se stessi.

Tre diversi progetti hanno presentato lo stesso concetto, ma per tre diverse popolazioni target e con tre diversi obiettivi.

3.3.7 Progetto SLYMS

Questo progetto mirava a responsabilizzare migranti e rifugiati e rafforzare la loro inclusione sociale nelle società ospitanti attraverso l'espressione della loro cultura. L'idea era quella di dare uno spazio in cui i diversi gruppi culturali che vivono nella stessa comunità potessero mostrare ciascuno il proprio background culturale. Può trattarsi di lingua, patrimonio culturale, musica e folklore, artigianato o cucina, utilizzando i festival interculturali tenuti in ciascun paese partner come contesto per questo scambio. I membri di questi gruppi potrebbero anche essere assunti come lavoratori durante il festival, ottenendo non solo uno stipendio, ma anche un certificato che potrebbe aiutarli a integrarsi nella comunità. Questa dinamica mirava a rafforzare la conoscenza dei background culturali contribuendo al contempo all'inclusione dei partecipanti attraverso il riconoscimento delle loro abilità culturali.

Il progetto SLYMS non ha solo contribuito alla conoscenza degli altri da parte dei membri della comunità, ma anche al riconoscimento delle loro competenze, con il potenziale per migliorare la loro integrazione nel mercato del lavoro. <http://slyms.uth.gr/>

3.3.8 Laboratorio Azulejos (piastrelle portoghesi)

Questo progetto mirava a integrare gli adulti poco qualificati nel mercato del lavoro partecipando a laboratori in cui dipingevano a mano azulejos, o piastrelle portoghesi.

Gli azulejos risalgono al XIII secolo, quando i Mori invasero la terra che ora appartiene a Spagna e Portogallo, ma presero piede nella cultura portoghese tra il XVI e il XVII secolo. La parola azulejo deriva dalle radici arabe, che significa "piccola pietra levigata". In origine, si trattava di strutture abbastanza semplici in toni neutri tagliate in forme geometriche.

Fu solo quando il re portoghese Manuele I riportò l'idea dopo aver visitato Siviglia, che il Portogallo abbracciò veramente quest'opera d'arte nella sua cultura. Le piastrelle erano usate per coprire vaste aree di muri ciechi, cosa comune all'interno degli edifici durante il periodo gotico.

Gli antichi azulejos erano decorati con un semplice palato di colori, dominato dal blu e dal bianco. Si ritiene che questi colori abbiano influenzato l'Età dei risultati (XV-XVIII secolo) e all'epoca fossero considerati di moda. Altri colori che apparivano erano il giallo (a volte simile all'oro) e il verde.

Negli ultimi due secoli, l'uso degli azulejos è cresciuto. Oggi è comune vederli decorare chiese, monasteri, ristoranti, bar, stazioni ferroviarie e della metropolitana, palazzi e case comuni. Sono anche ampiamente utilizzati nella decorazione d'interni.

La produzione di azulejos fatti a mano richiede molti artigiani specializzati nella tecnica, ma è anche aperta allo sviluppo di abilità come creatività, social e soft skill.

Le organizzazioni della società civile utilizzano questi laboratori come uno spazio terapeutico o lavorativo dove i tirocinanti possono sviluppare le proprie competenze trasversali o muovere i primi passi in un futuro lavoro nel settore artigianale. Questa è stata la nostra esperienza con i tossicodipendenti, per i quali abbiamo puntato sia a promuovere lo sviluppo delle competenze sia a reinserirle nel mercato del lavoro in questi mestieri di questo settore facilmente accessibili.

3.3.9 Progetti di artigianato del patrimonio

Questo progetto mira a integrare gli abbandoni nella comunità, rivolgendosi in particolare ai giovani NEET. Il Portogallo è un paese con un patrimonio molto antico e un enorme bisogno nel mercato del lavoro di coloro che sono esperti nelle tecniche di artigianato del patrimonio. Il tasso di abbandono dell'istruzione obbligatoria è molto alto in alcune aree del Portogallo e le associazioni e le organizzazioni governative nazionali utilizzano questo tipo di occupazione per integrare l'istruzione formale nel tentativo di ridurre questi tassi. Gli operatori sociali di strada che supportano i giovani adulti utilizzano questi progetti come attivazione per i giovani, lo sviluppo di competenze trasversali e il rilascio di diplomi ai partecipanti che possono utilizzare per entrare nel mercato del lavoro.

3.4 CASO DI STUDIO DEL REGNO UNITO CON L'UNIVERSITÀ DI LOUGHBOROUGH

Sitko Ufficiale Storytelling Academy website: <https://storytellingacademy.education/>

3.4.1 Panoramica del Regno Unito: apprendimento permanente e competenze degli adulti

Secondo Foresight (2016), le competenze del Regno Unito e gli sforzi di apprendimento permanente si concentrano sulla libertà di opportunità, fornendo alle persone gli strumenti per adattarsi a un mondo che cambia e promuovere la mobilità sociale, l'inclusione e il benessere. Lo stesso rapporto afferma che le competenze per l'occupazione saranno fondamentali per migliorare la produttività, la resilienza e la capacità di prosperare del Regno Unito in un futuro incerto. L'enfasi del Regno Unito sulla promozione delle competenze di apprendimento permanente sembra essere incentrata sul miglioramento delle opportunità di lavoro a livello individuale, il che "aprirebbe la strada a un futuro in cui "l'apprendimento continuo sarebbe un nuovo modo di vivere"; stimolare la crescita inclusiva e contribuire a migliorare il tenore di vita. Per quanto riguarda le competenze a livello degli adulti, gli sforzi del Regno Unito sono guidati dall'obiettivo di rendere accessibili opportunità di apprendimento e apprendimento permanente alle persone che cercano opportunità di lavoro, che hanno aspirazioni imprenditoriali o che cercano opportunità di business nel settore della strategia industriale. Le politiche ei discorsi in atto tendono a promuovere gli sforzi individuali da cui potrebbe emergere l'inclusione,

ma senza riconoscere sufficientemente la rilevanza delle competenze legate alla cultura, che sono cruciali per lo sviluppo individuale all'interno di una società multiculturale.

Molti hanno ribadito la loro richiesta ai governi europei di destinare lo stesso livello di investimenti sostenuti nell'istruzione e nelle attività culturali di altre aree cruciali per la competitività e la stabilità economica mondiale dell'Europa (Commissione per la cultura, la scienza, l'istruzione e i media, 2019). La recente risoluzione 2270 (2019) sul valore del patrimonio culturale in una società democratica raccomanda inoltre ai governi europei di orientare la cultura e il patrimonio verso l'istruzione in modo più efficace e di rivedere curricula e formazione al fine di creare migliori sinergie tra le arti, l'economia, la tecnologia e scienza e per stimolare l'interazione tra tecnologie, arti creative e imprenditorialità (Comitato per la cultura, la scienza, l'istruzione e i media, 2019).

Per anni, molti ricercatori di politiche educative hanno sostenuto che le politiche alla base dell'istruzione sono "incantate" (Biesta, 2006) dei mercati e delle loro agende. Harris (2007, in Hoskins 2008) spiega che il discorso sulla politica dell'istruzione è stato interamente ripreso dal discorso dell'imperativo economico e anche una discussione sull'inclusione o sull'apprendimento permanente è diventata parte di questa storia. Harris (2007) afferma che non c'è più spazio per un dialogo sui valori e il significato della vita umana e che non c'è discussione sulla solidarietà e sull'azione comune.

3.4.2 La Storytelling Academy dell'Università di Loughborough

La Storytelling Academy della Loughborough University è un gruppo di ricerca interdisciplinare con sede presso la School of Design and Creative Arts.

Negli ultimi cinque anni la narrazione applicata è diventata una forza di ricerca chiave a Loughborough che si è guadagnata una reputazione internazionale di eccellenza. Questa università ha partecipato a più di 25 progetti di varie dimensioni, finanziati da organizzazioni diverse come AHRC, NERC, ESRC, MRC, EPSRC, British Academy e la Commissione europea.

Il lavoro è invariabilmente interdisciplinare, coinvolgendo collaborazioni con le scienze della salute, sociali e ambientali e partner accademici e non, dalle organizzazioni della comunità locale alle grandi ONG. Hanno lavorato in tutto il Regno Unito, ma anche in Europa (con partner in Francia, Spagna, Italia, Malta, Grecia, Austria, Germania, Belgio, Paesi Bassi, Lituania, Polonia, Turchia e Norvegia) e nei paesi a basso reddito nel mondo (Kenya, Uganda, India e Colombia). Il team di ricerca sta inoltre sviluppando un programma di lavoro in collaborazione con la Smithsonian Institution di Washington DC.

Come è iniziato tutto: il processo di narrazione digitale⁴⁶

Tutto è iniziato in California alla fine degli anni '90, quando un gruppo di artisti e professionisti dei media ha iniziato a esplorare l'idea di utilizzare la tecnologia per consentire a praticanti laici e persone comuni di condividere le loro storie personali. . Gravitando al San Francisco Digital Media Center - finanziato nel 1994 da Joe Lambert, Dana Atchley e Nina Mullen - questo gruppo ha sviluppato le basi di un workshop comunitario chiamato "storytelling digitale".

⁴⁶ [Guarda il video introduttivo di Joe Lambert: <https://vimeo.com/33556414>]

Nel 1998 si sono trasferiti a Berkeley e il Digital Media Center è diventato il Center for Digital Storytelling e nel 2015 l'organizzazione è diventata, semplicemente, StoryCenter.

La metodologia dello storytelling digitale ha iniziato a diffondersi in tutta Europa nel 2003, quando la BBC ha ospitato la prima conferenza internazionale sullo storytelling digitale a Cardiff, nel Galles. Da allora, la sua popolarità e le sue applicazioni sono cresciute costantemente in tutto il mondo.

Nei paragrafi seguenti, vengono descritti tre progetti sviluppati dalla Storytelling Academy della Loughborough University per illustrare come lo storytelling digitale può essere applicato in una varietà di contesti educativi formali e non formali per migliorare le competenze trasversali e dimostrarne il potenziale come modo innovativo per promuovere l'ottavo CCE.

Questi esempi sono stati selezionati in particolare per dimostrare la flessibilità del processo di narrazione digitale come strumento per l'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia gamma di media. Inoltre, come descritto in questi tre esempi, lo storytelling digitale è stato utilizzato in modo efficace come approccio partecipativo per la ricerca-azione e i progetti guidati dalla comunità.

3.4.3 Progetto CERtiFY – Crisi e occupazione: strumenti e metodologie per il tuo futuro ⁴⁷

Nell'ultimo decennio, i percorsi di apprendimento aperti, non formali e informali sono stati riconosciuti al centro del dibattito europeo come un elemento chiave per il raggiungimento degli obiettivi del programma di apprendimento permanente. Tuttavia, in molti casi, le persone stesse potrebbero non essere consapevoli delle competenze trasversali e di base che stanno sviluppando attraverso questo apprendimento e del ruolo importante che possono svolgere nella loro competitività nel mercato del lavoro.

Il progetto CERtiFY⁴⁸ mira ad aiutare le persone che desiderano lavorare nei settori culturali e creativi, considerati un settore di investimento dalla Commissione Europea, sviluppando e sperimentando una nuova metodologia basata su strumenti digitali che consenta alle persone di identificare e riconoscere le proprie competenze trasversali, come individuate in la strategia 2020. Infatti, le caratteristiche dei settori culturali e creativi, con processi di reclutamento meno strutturati e competenze chiave acquisite spesso in periodi più lunghi e al di fuori del sistema di istruzione formale, fanno sì che il riconoscimento di queste competenze sia essenziale sia per i candidati che iniziano la loro carriera presso l'inizio della propria carriera e per la popolazione adulta che cerca di lavorare in questo settore ma che non riesce a trovare una posizione adeguata.

I due strumenti digitali che verranno sviluppati e testati nell'ambito del progetto sono: un'applicazione per smartphone per creare storie digitali "curricolari" e una piattaforma e-learning per supportare e guidare le persone in cerca di lavoro nella loro candidatura. Insieme, questi strumenti aiuteranno gli adulti ad allineare meglio le proprie competenze con quelle nelle descrizioni dei lavori, in modo che diventino più sicuri e in una posizione migliore per promuovere la propria professionalità.

⁴⁷ I risultati del progetto saranno pubblicati sulla piattaforma Erasmus+ Project Results Platform al seguente indirizzo: Project Card

⁴⁸ CERtiFY EU website: <https://certifyproject.com/>

3.4.4 Il Museo delle Nazioni Unite: My Mark My City ⁴⁹

Lo storytelling comunitario ha sempre aiutato le comunità a riflettere sui valori condivisi e sulle differenze. Ma può anche essere un modo efficace per coinvolgere le comunità su questioni di sostenibilità e cambiamento climatico.

Per My Mark: My City, UN Live – Il Museo delle Nazioni Unite ha accoppiato l'organizzazione della comunità creativa keniota Hoperaisers con la dott.ssa Antonia Liguori della Loughborough University nel Regno Unito. Insieme hanno pilotato un progetto ispirato a "The Reasons", un adattamento di una forma tradizionale di risoluzione dei conflitti dalla Sardegna, in Italia. Usa la narrazione per riunire le persone in un pubblico "finto corteggiamento" per esplorare i dilemmi ambientali della comunità.

Per tre giorni hanno lavorato con 10 leader di comunità, per lo più donne, di varie comunità vicino alla discarica di Dandora a Nairobi. Dandora ha un'eredità dibattuta, sia come causa di condizioni di vita non igieniche sia come fornitore di lavoro economico per raccoglitori di rifiuti.

L'obiettivo era coinvolgere i membri della comunità con idee per il futuro del sito, dal trasformarlo in un centro di riciclaggio alla creazione di strutture sportive o artistiche per i bambini locali. Ogni partecipante ha creato una storia con messaggi chiave sulla soluzione proposta, con le proprie idee poi intrecciate in un'unica canzone del musicista keniota Daniel Onyango. Durante l'evento pubblico, a 10 membri del pubblico è stato chiesto di conciliare i punti di vista contrastanti emersi dalle storie con opinioni aggiuntive raccolte in una discussione aperta, per poi pronunciare un "verdetto" a nome di qualsiasi comunità.

Immagina se potessimo creare iniziative di narrazione comunitaria come questa in tutto il mondo, usando la conversazione e la musica per guidare l'azione e creare un cambiamento ambientale duraturo.

3.4.5 Raccontare il patrimonio culturale: progetti internazionali in collaborazione con lo Smithsonian Institution

"Il processo di narrazione digitale ci aiuta a trasformare fatti isolati in comprensioni informate e durature" (Porter 2015).

Il progetto di ricerca "Storying the Cultural Heritage" indaga come lo "storytelling" di un soggetto del patrimonio culturale (ovvero la creazione di storie digitali ispirate agli oggetti museali delle collezioni dello Smithsonian) possa rappresentare un mezzo per portare emotivamente all'informazione in un processo di apprendimento volto a migliorare il 21° competenze del secolo.

Fondato nel 1846, lo Smithsonian è il più grande complesso museale, educativo e di ricerca del mondo, comprendente 19 musei e gallerie, il National Zoological Park e nove strutture di ricerca. Lo Smithsonian Center for Learning and Digital Access (SCLDA) è l'ufficio centrale dello Smithsonian per l'istruzione, che fornisce esperienze e risorse di apprendimento in tutte le discipline e per gli studenti in contesti formali e informali. La portata di SCLDA comprende l'arena digitale, che consente a educatori e studenti di connettersi con musei e centri di ricerca attraverso lo Smithsonian Learning Lab

⁴⁹ Progetti internazionali nel Sud del mondo in collaborazione con UN Live: maggiori informazioni su altre iniziative guidate da UN Live sul sito: <https://museumfortheun.org/>

(<https://learninglab.si.edu/>), una piattaforma online che semplifica l'accesso a milioni di risorse Smithsonian, che includono immagini, registrazioni, testo, siti Web e altro ancora.

La collaborazione con lo Smithsonian ha offerto un'opportunità unica per testare, sia faccia a faccia che virtualmente, l'efficacia dello storytelling digitale per migliorare le 4C (creatività, pensiero critico, collaborazione, comunicazione) nell'apprendimento formale e informale. I ricercatori hanno ottenuto l'accesso alle collezioni digitali dello Smithsonian nel contesto del continuo sviluppo da parte di SCLDA di nuove risorse di apprendimento relative al patrimonio e della loro partecipazione a programmi di coinvolgimento pubblico che supportano diversi tipi di apprendimento.

Questo progetto ha esplorato in particolare l'integrazione della metodologia Digital Storytelling (DS) nello Smithsonian Learning Lab; adattamento del processo SD in cinque fasi nei workshop pilota; l'impatto dell'approccio SD sui partecipanti; e la possibilità di integrare questa metodologia nelle risorse di apprendimento online e per il coinvolgimento della comunità.

Tutti i programmi pilota si sono svolti nella primavera del 2018 nell'area di Washington, DC, con un pubblico multiplo: educatori delle scuole superiori, genitori e bambini delle scuole medie. Questo pubblico proveniva dai programmi di coinvolgimento pubblico in corso di SCLDA: una serie di sviluppo professionale per educatori di college comunitari (Montgomery College-Smithsonian Fellowships, nel Maryland suburbano) e un programma di alfabetizzazione comunitaria (Programma di alfabetizzazione familiare delle scuole pubbliche della contea di Fairfax, nella Virginia suburbana). I programmi pilota sono stati progettati e sviluppati dai ricercatori in collaborazione con educatori di diversi musei e organizzazioni partner, nonché esperti di SD, e sono stati presentati in contesti di apprendimento formale e informale.

I partecipanti al workshop sono stati coinvolti in un processo di autoriflessione i cui obiettivi erano capire se e come lo storytelling digitale può potenziare le 4C; identificare quale(e) fase(i) del processo creativo ha avuto un impatto su una particolare abilità; ed evidenziare i momenti in cui le loro risposte emotive e i loro sentimenti hanno supportato il processo di apprendimento. I ricercatori intendono anche riconoscere i limiti e le sfide della metodologia DS quando viene applicata per esplorare il modo in cui gli individui mettono in relazione i ricordi personali con gli oggetti del museo.

Quattro mesi presso lo Smithsonian Center for Learning and Digital Access hanno dato al Dr. Liguori l'opportunità di ripensare e mettere in discussione lo storytelling digitale come pratica ed esplorare il potenziale dell'utilizzo di questo metodo per migliorare le abilità del 21° secolo. In particolare, l'integrazione dello storytelling digitale come strategia di insegnamento nel laboratorio di apprendimento ha supportato una nuova struttura di laboratorio, progettata per facilitare un dialogo intergenerazionale efficace, superare le barriere linguistiche e digitali e migliorare l'apprendimento dei partecipanti.

Questo progetto ha dimostrato una soluzione ideale per coniugare l'uso del Learning Lab con DS, in particolare per l'apprendimento basato sugli oggetti. Inoltre, le collezioni prodotte per entrambi i laboratori offrono modelli a supporto della replica.

Per il grande pubblico coinvolto nell'apprendimento informale, l'applicazione della DS nel laboratorio di apprendimento è stata molto arricchente perché ha avuto la percezione di essere produttori di conoscenza, come se la loro produzione intellettuale fosse significativa come un artefatto nel museo. Vedere la loro storia digitale caricata in un unico posto ha dato conferma ai partecipanti che hanno

potuto condividere il loro prodotto tramite il collegamento web e ha anche consentito la creatività poiché la raccolta di Learning Lab ora può essere copiata e adattata da altri utenti. Per i partecipanti coinvolti nell'apprendimento formale, l'uso combinato del Learning Lab e del DS durante il processo di formazione ha modellato efficacemente l'uso del Learning Lab e ha rappresentato un nuovo ingresso per gli utenti digitali sulla piattaforma.

[Cosa abbiamo imparato] - Dal punto di vista dello storytelling digitale e della facilitazione del workshop, i punti chiave sono:

- la co-progettazione della struttura e degli obiettivi del workshop è essenziale, soprattutto quando l'apprendimento e l'interazione sociale sono fondamentali per l'esperienza e il processo;
- Facilitare un meta-laboratorio con gli educatori coinvolti nell'apprendimento formale è stato un processo di arricchimento per tutti i soggetti coinvolti (compresi i facilitatori) e ha smantellato le potenziali barriere che gli insegnanti possono creare quando assumono il ruolo di discenti;
- rimuovere il focus sulla produzione della storia e sottolineare l'importanza del processo può sembrare controverso, ma migliora i risultati di apprendimento: anche se la sessione di proiezione non includeva tutti i video prodotti dai partecipanti, o anche se prevedeva solo la condivisione di alcune bozze modifiche, il processo non ha perso la sua efficacia. Inoltre, la fase di condivisione è stata estesa online, poiché i partecipanti hanno continuato a completare e inviare le loro storie digitali dopo la fine del workshop per l'inclusione nella raccolta del laboratorio di e-learning.

Riflettendo sulla prospettiva dell'apprendimento del 21° secolo, questo progetto di ricerca illustra come l'uso congiunto dello storytelling digitale e del laboratorio di apprendimento libera la creatività e demistifica l'uso di artefatti culturali per l'insegnamento. Mostra anche come la combinazione dei due aumenti l'accessibilità in modi diversi per le diverse parti interessate. Quando si parla di 4C (creatività, pensiero critico, comunicazione e collaborazione), i ricercatori hanno imparato che queste abilità sono spesso combinate e difficili da separare. Le competenze vengono sviluppate attraverso diverse fasi del processo di narrazione digitale e la sfida principale, che resta da esplorare nella ricerca futura, è come valutare queste competenze attraverso la narrazione digitale. La maggior parte degli educatori coinvolti in questo progetto ha riconosciuto che il "pensiero creativo" (cioè una combinazione di creatività e pensiero critico) è l'abilità essenziale da migliorare nelle nuove generazioni, per aiutarle a far fronte alla complessità e al cambiamento nel mondo digitale di oggi (Trilling e Fadel 2009). Per affrontare questa mancanza di capacità e disposizioni per identificare, comprendere e creare prospettive multiple, questa ricerca suggerisce di evidenziare più voci e di utilizzare la narrazione come mezzo per farlo.

CAPITOLO 4

DOVE SI VA?

Art-Connection : potenziale, ambizione e obiettivi

Questo capitolo descrive l'ambizione e gli obiettivi della ricerca-azione svolta nell'ambito del progetto, sulla base delle specificità del partenariato. Definisce le innovazioni portate dai partner del progetto Art-Connection per supportare la creazione e l'accesso a corsi per il rafforzamento delle competenze individuali e collettive.

4.1 SINTESI DEL POTENZIALE IN TERMINI DI CONCETTI E METODOLOGIE DI ART-CONNECTION PARTNER PER RICONOSCERE/VALIDARE I REALIZZAZIONI DELL'ESPERIENZA

Sintesi del potenziale innovativo dei partner di Art-Connection

Modello pedagogico che privilegia un approccio di prossimità per parlare a individui, gruppi di bambini, giovani o adulti che necessitano di sostegno o che non possono essere raggiunti da organizzazioni e istituzioni esistenti.	- Il modello pedagogico SwTI sostenuto da Dynamo International Street Workers Network, incentrato sulla costante articolazione tra gli assi pratico, teorico e politico.
Dispositivi pedagogici per riconoscere, far emergere, valutare, validare e/o certificare i risultati dell'esperienza	Il dispositivo di validazione-certificazione dell'APP Agile Learner per validare/certificare l'esperienza (basata sull'esperienza di vita e non attraverso esami) con tecnologia digitale open-badge. 1. La metodologia Kairos. 1. La metodologia del Digital Storytelling. - La metodologia del tutoraggio.
Le griglie di lettura delle competenze individuali e collettive per tradurre la propria esperienza nelle 8 competenze chiave europee del quadro europeo	1. Le 6 abilità trasferibili (Masciotra, 2006) Comunicare = comprendere ed essere compresi / Cooperare = partecipare a un obiettivo comune / Agire metodicamente = garantire efficienza / Esercitare creatività = innovare / Ragione logicamente = garantire coerenza / Esercitare giudizio critico ed etico = rispettare i suoi valori e la sua personalità - Le 4C Creatività / Pensiero critico / Collaborazione / Comunicazione

4.1.1 Innovazioni portate dalla rete APP francese nel campo dell'apprendimento permanente

Un dispositivo di convalida progettato come un processo sistemico permanente

Il sistema di validazione di App Apprants Agile si basa su tre principi di validazione, risultanti dal lavoro di ricerca nelle scienze umane e nella Neuropedagogia, che si attivano contemporaneamente, durante tutto il percorso formativo (durata: spazio-tempo), per tradurre l'esperienza delle competenze.

Riepilogo dei tre principi di validazione APP:

- La pedagogia del progetto, dove il progetto simboleggia la dimensione dell'impegno e dell'autodeterminazione della persona in un processo di apprendimento; il discente deve aver trovato l'interesse, il significato di questo impegno (Carré e Tétart, 2003; B. Schwartz; Trocmé-Fabre, 2013).
- Entrare attraverso le situazioni (Masciotra, 2006, 2013), coerente con il concetto di enaction che sottolinea l'esistenza di una relazione dinamica tra l'azione o l'attività e il modo particolare in cui la persona agirà e reagirà in una situazione (Varela, Thompson e Rosch, 1993).
- Una pratica riflessiva e dialogica come base di valutazione per rivelare (in senso fotografico) e trasferire i propri risultati di apprendimento (Galvani, 2004, 2020).

Il primo principio fondamentale, quello della pedagogia progettuale, è il motore del processo di autodeterminazione.

Il secondo principio dell'ingresso nelle situazioni, combinato con il terzo principio dell'approccio riflessivo, dà accesso all'apprendimento informale: lo studente fa affidamento sulle sue esperienze per capire cosa sta funzionando per lui.

I tre principi sono necessariamente attivati nell'ambito di adeguate pratiche di supporto che rispettino i principi etici dell'approccio APP. Ciò richiede ai professionisti dell'APP di imparare a osservare e sfruttare appieno il potenziale delle situazioni di apprendimento quotidiane nell'ambiente dell'APP, in termini di sviluppo delle competenze chiave europee.

Una pratica per valutare l'esperienza in un approccio di ricerca-formazione

Il processo di apprendimento attraverso l'indagine (autoapprendimento) nasce dalla riflessività sull'esperienza; consente al discente di costruire legami tra conoscenza formale, conoscenza dell'azione e conoscenza esistenziale, secondo il principio della vita (sistemica).

Per rispettare questo principio di vita, la sfida della valutazione è trovare un modo, attraverso un approccio di lasciare che le cose accadano, di far emergere le cose, di rispettare la parte informale dell'esperienza, che per definizione non contiene un'intenzione rigida imparare, per trarne tutta la ricchezza dell'"esperienza" che contiene.

Il dispositivo di validazione dell'APP permette allo studente di essere accompagnato dalla metodologia chiamata kairos. Questa metodologia facilita la consapevolezza e il trasferimento dell'esperienza acquisita nella sua realtà intima, sociale e professionale, risultante dall'apprendimento formale, non formale e informale.

La metodologia Kairos deriva dal lavoro di Pascal Galvani sull'esplorazione dei kaïros autoformanti (Galvani, 2004, 2020).

Kairos è concepito come un concetto che è allo stesso tempo:

- un rituale per stabilire un ritmo, un tempo, per strutturare e assicurare il tempo di apprendimento (tempo registrato nel processo di apprendimento, come "momento per se stessi");
- uno strumento (un diario personale in cui il discente è invitato ad annotare liberamente i suoi momenti significativi e positivi) e
- una serie di workshop collettivi e interviste individuali nell'ambito di un processo di ricerca-formazione.

Metodologicamente e gradualmente, attraverso l'introspezione e la verbalizzazione, all'interno di un quadro pedagogico etico, il discente impara così a far emergere le "tracce" o le "prove" del proprio processo di trasformazione, "silenziose" per "rivelarle" (nel senso fotografico).

Progettazione di un quadro di riferimento come griglia per aiutare a identificare le competenze

Un dispositivo di validazione concepito come processo sistemico in una logica ovviamente, invita intrinsecamente a un capovolgimento del paradigma della valutazione e alla messa in discussione di un benchmark per le competenze di benchmarking (vedi Memorandum Eure-K).

Inoltre, l'oggetto della validazione in relazione alle Competenze Chiave Europee implica anche un cambio di paradigma nel modo in cui vengono valutate le competenze "soft".

Di per sé, il quadro di riferimento europeo offre un campo di applicazione molto ampio e invita a riflettere sulla complessità.

Le sei competenze generali di Masciotra hanno contribuito a tradurre la realtà delle competenze mobilitate e sviluppate dai discenti, insieme al quadro di riferimento degli 8 CCE.

Un quadro di riferimento che combina gli 8 CCE e le 6 abilità versatili ha consentito la formulazione di parole per aiutare a identificare e migliorare le abilità ricercate.

Sviluppo di una piattaforma di badge digitale APP per promuovere una filosofia di Riconoscimento in un ecosistema di fiducia (2018-2020)

Il badge è un vettore di trasformazione sociale: il suo scopo è restituire il potere di agire alla persona costruendo la sua identità in un processo di riconoscimento aperto (grazie alla tecnologia open source) e valorizzando tutto ciò che la persona può fare e le sue modo unico di procedere, secondo un principio basato sull'evidenza (tracce di attività) in un ecosistema fidato.

Le prove sono file digitalizzati alloggiati nel badge di uno studente. In quanto tali, possono assumere la forma di qualsiasi documento multimediale ritenuto fattibile e rilevante dal discente. Ciò include prove scritte (scritti, descrizioni, ecc.), Visive (foto, mappe mentali, diagrammi), audio (registrazioni) o multimediali (video esplicativi, allestimenti, ecc.).

Queste prove o "tracce" attestano quanto è convalidato da un particolare badge (consapevolezza delle competenze mobilitate). Una terza forma di prova, che non viene eseguita direttamente dallo studente, ma da una terza parte, è chiamata "approvazione".

L'obiettivo dei badge digitali APP è evidenziare la diversità delle competenze mobilitate e sviluppate dai discenti nell'ambito di un percorso formativo APP, grazie alla tecnologia open-source; grazie a quest'ultimo, i badge APP diventano strumenti di comunicazione condivisibili senza limitazioni e adattabili a un'ampia varietà di usi: collegamenti URL su un sito o sui social network, formato pdf o stampa cartacea.

I badge digitali dell'APP, allegati alla persona e al suo percorso di apprendimento personale, sono stati progettati per scandire e validare le fasi del percorso del discente nell'ambito del sistema di validazione dell'APP (vedi piattaforma Agile Learner)⁵⁰.

⁵⁰ Piattaforma sull'Apprendimento Agile : <https://apprenantagile.eu>

Le novità apportate dalla certificazione Agile Learner

L'originalità di questa certificazione sta nel fatto che individua le competenze trasversali essenziali per l'esercizio di una professione, qualunque sia il settore di attività.

Fa anche parte di un nuovo tipo di certificazione che è governata da un approccio riflessivo, che consente di riconoscere e valorizzare tutti i risultati dell'apprendimento formale, non formale e informale.

Tale certificazione permette di identificare e valorizzare competenze non riconosciute in molte persone non qualificate o che si trovano in situazioni specifiche (es. analfabeti, analfabeti).

Questa certificazione basata su un principio di "prova e non di prova", integrato dalla filosofia delle "omologazioni", introduce senza dubbio un capovolgimento del paradigma della valutazione, osando un nuovo percorso di certificazione.

La nozione di endorsement si basa sul riconoscimento informale da parte di pari o di terzi di quanto riconosciuto dal badge nel quadro di un ecosistema di fiducia. Tali specializzazioni - inserite nella pratica del candidato - sono evidenza delle azioni svolte dal candidato e contribuiscono alla valutazione del livello di certificazione raggiunto dal candidato. In quanto tali, danno molto significato al processo di convalida.

4.1.2 Innovazioni portate dall'Istituto Italiano di Cultura Luigi Sturzo nel campo dell'apprendimento permanente

Il tema delle competenze culturali e della cultura come vettore di inclusione sociale e cittadinanza attiva e strumento di acquisizione di nuove competenze ha avuto negli ultimi anni un ruolo centrale nelle attività dell'Istituto, lungo vari assi. :

- Sviluppo di progetti che utilizzino la cultura, nelle sue varie espressioni, per promuovere la cittadinanza attiva, educare alla cittadinanza globale e alla consapevolezza civica, trasmettere i valori ei principi dell'identità italiana ed europea.
- Sviluppo di progetti di innovazione sociale che abbiano una caratteristica fondamentale che li accomuna: profonda interazione tra formazione, ampliamento delle conoscenze, crescita personale, territorio, memoria e offerta culturale.
- Sviluppo di progetti incentrati sul miglioramento e riconoscimento delle competenze trasversali, in particolare quelle culturali, attraverso metodologie riflessive.
- Sviluppo di progetti incentrati sullo sviluppo e riconoscimento delle competenze necessarie per operare nello specifico settore professionale del mondo culturale e artistico.

Nei suoi progetti, l'Istituto ha fatto buon uso del processo di mentoring e della metodologia del Digital Storytelling, che mira a mostrare e riconoscere le competenze acquisite in un processo di apprendimento, ponendo le persone al centro di questo processo, e che possono essere particolarmente utili in rendere visibili le competenze trasversali - come quelle culturali.

Pratiche e strumenti narrativi e biografici sono utili per dare voce alle persone, mettendole nella condizione di poter raccontare e riflettere, in modo trasformativo, sulle proprie esperienze di vita. Da un lato, consentono all'individuo di prendere coscienza dell'intero suo portafoglio di conoscenze e competenze, senza limitarsi alle conoscenze strettamente tecniche; e dall'altro hanno un valore di secondo livello, un metavalore, perché utilizzando strumenti narrativi che fanno un uso intensivo della riflessività, lo stesso individuo acquisisce, migliora e apprende capacità riflessive, che si muovono nell'ambito culturale, competenze chiave e trasversali.

4.1.3 Innovazioni portate dall'associazione portoghese CAI nel campo dell'apprendimento permanente

Il servizio sociale di strada favorisce un approccio innovativo di prossimità in cui il soggetto stesso svolge un ruolo predominante in ogni azione intrapresa, dal suo inizio (domanda) al suo sviluppo (supporto). È il rapporto di fiducia, costruito con il soggetto, che aiuterà a rompere il silenzio e sostenere la persona.

Il rapporto che unisce gli assistenti sociali di strada al loro pubblico è il risultato di un delicato equilibrio tra intenzioni formali e apparenze informali.

- Raggiungere l'irraggiungibile – Lo scopo del lavoro sociale di strada è parlare a individui, gruppi di bambini, giovani o adulti che hanno bisogno di sostegno o aiuto, ma che sembrano fuori portata, o che non possono essere raggiunti da organizzazioni e istituzioni esistenti.
- Motivazione e supporto – Lavorare con il pubblico di destinazione per aiutarlo a fare delle scelte e intraprendere potenzialmente attività alternative (scuola, lavoro, hobby) e, se necessario, cercare altre forme di supporto o trattamento.
- Educazione Sociale – Insegnare a un pubblico target a utilizzare il sistema di riparazione stabilito ed essere predisposto a garantire che le risorse nell'area forniscano a questo pubblico i servizi e gli strumenti più appropriati.
- Un approccio "dal basso" – Migliorare il difficile processo di adattamento e riduzione dell'esclusione, a cui alcune organizzazioni aderiscono, sia indirettamente attraverso l'azione sull'ambiente delle persone, sia direttamente lavorando all'interno di gruppi di bambini, giovani o adulti.
- Consapevolezza politica e sociale – L'operatore sociale di strada deve testimoniare le condizioni di vita dei bambini e dei giovani per sollecitare l'attuazione di misure atte a migliorarle. Deve riferire sistematicamente alle autorità politiche in merito alla situazione e ai bisogni delle persone nelle strade.

Il margine di manovra in questo ambito di lavoro e nel raggiungimento degli obiettivi qui menzionati varia da Paese a Paese. Queste variazioni dipendono dal fatto che gli operatori sociali di strada siano legati ad un'organizzazione pubblica o privata, ad un'associazione locale (laica o religiosa), dal grado di riconoscimento del lavoro sociale di strada e dalla sua presenza nei testi legislativi. In verità, le persone provenienti da famiglie distrutte o in situazioni difficili, per le quali i meccanismi organizzati per affrontare i problemi sociali e i loro sintomi non rappresentano una valida alternativa, hanno bisogno di un supporto relazionale che permetta loro di crescere personalmente, oltre ad offrire integrazione e partecipazione alla vita sociale.

SwTI, in accordo con i valori e i principi metodologici della Rete, ha definito i seguenti principi pedagogici:

- Principio di autocostruzione: conoscenze e abilità acquisite attraverso l'esperienza professionale.
- Principio di co-costruzione: conoscenze e abilità acquisite attraverso l'interazione tra i partecipanti nell'ambito delle attività di formazione.
- Principio di partecipazione: acquisizione delle nozioni di partecipazione sociale, solidarietà, cooperazione, consentendo l'ottimizzazione dell'approccio collaborativo tra i partecipanti.
- Principio del lavoro riflessivo: nominare il partecipante come attore nella sua pratica, consentendo la consapevolezza, la considerazione e la messa in discussione delle sue pratiche in merito ai motivi, ai metodi, ai valori e agli effetti della sua azione.

Modello pedagogico

Il modello pedagogico SwTI sostenuto da Dynamo International Street Workers Network si basa sulla costante articolazione tra tre assi: pratico, teorico e politico.

Nel contesto della formazione sociale nel lavoro di strada si cercano tre tipi di effetti:

- Un miglioramento dell'intelligibilità delle pratiche: asse pratico
- La costruzione dei riferimenti fondanti e delle competenze strategiche: asse teorico
- La capacità di confrontare situazioni, pratiche, programmi e politiche: asse politico.

• **Piano Pratico**

Abbiamo visto che le modalità di azione del lavoro sociale di strada possono essere molto varie: approcci cosiddetti individuali/relazionali, approcci collettivi o comunitari, che offrono un'ampia gamma di interventi (facilitazione, consapevolezza, tra gli altri). L'obiettivo qui è costruire casi di studio volti a responsabilizzare i partecipanti:

- Distinguere tra queste tre logiche di azione specifiche del lavoro sociale di strada.
- Confrontarli con i loro obiettivi e traguardi, studiarne gli effetti attesi e inaspettati.
- Scegliere le priorità tra queste modalità di azione in base alle singolarità di una situazione.
- Considerare una molteplicità di possibili collegamenti tra queste dimensioni (senza necessariamente presumere che tutto sia possibile in tutte le forme immaginabili).

• **Livello teorico**

Si tratta qui di sperimentare come migliorare una teoria specifica delle pratiche, descriverne l'origine, le linee costitutive, le pendenze che esse producono, le condizioni di coerenza e i punti di fuga. Questo esercizio è intermittente e difficile. Deve quindi essere vissuto come tale perché richiede competenze che dovrebbero essere disponibili durante tutto il modulo.

Affrontando in via prioritaria una lettura multidisciplinare, si tratterà di affrontare il problema delle tecniche di intervento (in particolare collegandole) e delle diverse forme che questo lavoro può assumere. L'idea è sia quella di differenziare le logiche di azione sia di riflettere sul modo in cui esse

possono costituire una sorta di continuum. Dalla logica dell'azione, possiamo studiare "storie di vita"; questa è l'occasione per affrontare la questione del lavoratore nello spazio sociale.

Infine, tutti i dati qui presentati vengono confrontati con il contesto socio-politico complessivo e in particolare con l'evoluzione di questa cosiddetta nebulosa sociale.

- **Livello politico**

In primo luogo, collochiamo il quadro politico che organizza le pratiche in una prospettiva storica. Si studiano quindi le possibili evoluzioni del quadro normativo, sulla base delle prospettive contraddittorie dell'evoluzione: identificazione, sicurezza o, al contrario, accentuata riqualificazione delle risorse delle famiglie e dei giovani.

In secondo luogo, viene costruito un modello per la valutazione politica delle pratiche. Il livello delle "questioni pubbliche" viene così avvicinato, sia come questioni sociali nell'agenda politica; il livello delle politiche legittime o dei quadri giuridici che stabiliscono e legittimano le risposte alle questioni all'ordine del giorno; il livello delle pratiche efficaci, o l'attuazione concreta delle risposte decise.

Il formatore farà affidamento su questi tre assi, riconosciuti come fondamenti di base, per sviluppare e costruire qualsiasi sistema pedagogico e metodologico. Riaffermiamo di seguito i principi pedagogici che riflettono questi tre assi fondanti.

- Principio di "autocostruzione" di conoscenze e competenze da parte dei pari - L'assistente sociale di strada è considerato un attore della sua formazione. La sua esperienza professionale si riferisce all'azione e alla conoscenza basata sull'esperienza. Si tratta quindi di valorizzare l'esperienza professionale degli assistenti sociali di strada e di considerare questa esperienza come una palestra. Il lavoro si concentrerà sull'analisi delle pratiche e sull'appropriazione dei relativi quadri teorici.
- Il principio dell'apprendimento tra pari nella co-costruzione della conoscenza - L'obiettivo è creare sistemi di formazione che integrino, sostengano e incoraggino le interazioni tra i tirocinanti e lavorino sulla dimensione collettiva utilizzando metodologie appropriate e uniche.
- Il principio di partecipazione sociale, solidarietà, cooperazione, etica - L'obiettivo è ottimizzare l'approccio collaborativo e di partenariato integrando le dimensioni e le sfaccettature dello sviluppo professionale e personale degli attori.
- Il principio del lavoro "riflessivo" - Più che fare un passo indietro, la pratica riflessiva è radicata nel fatto che l'attore dovrebbe sapere cosa sta facendo, che nominando la sua pratica, può interrogarsi sui motivi, sui metodi, valori ed effetti della sua azione.

Sfide per il modello pedagogico

Nelle prime fasi del lavoro sociale di strada, la formazione era vista come una trasmissione di esperienze sul lavoro tra assistenti sociali di strada esperti e loro coetanei più giovani. Per acquisire competenze in questo lavoro, era necessario apprendere nella pratica ea diretto contatto con la popolazione target con cui si lavorava e non c'era una formazione adeguata. Con l'evoluzione, le pratiche sul campo hanno rivelato sia somiglianze che singolarità negli approcci e nei metodi applicati in diverse circostanze del lavoro sociale di strada. Ciò ha permesso progressivamente di astrarre e generalizzare in termini di formazione al fine di sviluppare le competenze e la professionalità degli operatori sociali di strada.

Quando si parla di "formazione", si pensa ancora al riconoscimento da parte della società del lavoro sociale di strada come professione specifica, con pratiche singolari e richiesta di status sociale legale.

Pertanto, la formazione risponde non solo all'esigenza di sviluppare competenze professionali, ma anche all'esigenza di affermare una specifica identità. In diversi paesi il lavoro sociale di strada si è sviluppato senza alcuna formazione accreditata o certificata, senza alcun diploma per esercitare questo modo di fare, come dicevamo diversi anni fa, senza alcun diploma per esercitare questa professione. In alcune regioni, tra la pedagogia dell'artigiano e quella dell'accompagnatore, si è formato il lavoro sociale di strada "on the job", in atto, in una trasmissione orale più che letteraria, attraverso un processo di apprendimento sociale più o meno formalizzato.

Identificarsi come "assistente sociale di strada" è il primo segno di riconoscimento. Riconoscimento prima di un'identità "filosofica" condivisa, poi di un'identità professionale sempre più assertiva e, diciamo, sempre più riconosciuta nel più ampio ambito sociale ed educativo. Ma il riconoscimento sociale di questa identità da parte dei cittadini comuni e di alcuni donatori non è ancora stabilito, il significato e la natura del lavoro sociale di strada non sono sempre ben compresi. Rimane ancora molto da fare per aumentare la consapevolezza della sua definizione, del suo approccio e della sua pratica atipica, che sta gradualmente espandendo la sua influenza e esprimendosi.

Co-costruzione di un modello formativo

Quale dovrebbe essere la formazione di una persona del genere che svolge i suoi compiti extramuralmente?

Ascoltando gli operatori sociali di strada che esprimono il loro desiderio di formazione, si ha l'impressione che si parli di un intero corpus di conoscenze. Di fronte a situazioni complesse e diversificate, hanno bisogno di acquisire conoscenze e competenze a livello sociale, medico, psicologico, educativo, antropologico o politico. La formazione nel lavoro sociale di strada deve rispondere alle specificità del campo e il contenuto deve riflettere gli sviluppi e le preoccupazioni di questo lavoro sociale.

La formazione al lavoro sociale di strada deve rispondere alle esigenze specifiche degli operatori sociali di strada sul campo, che si confrontano con i problemi specifici della popolazione target con cui lavorano, il che richiede un'analisi dei progetti e delle esigenze delle squadre regionali nelle loro paesi o nei paesi membri della Rete. Negli scambi internazionali, lo studio dei fabbisogni e dei metodi di formazione impiegati nei paesi consente lo sviluppo di progetti adeguati per gli operatori sociali di strada locali.

Sarebbe quindi necessario e importante collegare le varie reti e le partnership transnazionali perché da nord a sud, da est a ovest, i lavoratori hanno le stesse preoccupazioni e si pongono le stesse domande. Gli incontri di scambio e la comprensione delle strategie adottate nei diversi paesi consentono loro di integrare meglio le strategie e di comprendere gli effetti della globalizzazione sulla solidarietà, la condivisione delle conoscenze, la difesa dei diritti più elementari, le lotte e le resistenze

Durante il Forum sono stati presentati diversi modelli formativi, a seconda dell'obiettivo della qualifica e del livello di formazione: formazione tematica, formazione on the job e stage, miniprogrammi o sessioni di formazione a tempo, formazione a breve termine continua, formazione a lungo termine, nella maggior parte dei casi formazione collegata al lavoro, sia a livello superiore che universitario.

La formazione dovrebbe basarsi sul profilo delle competenze degli assistenti sociali di strada. Seppur specifico per la natura del problema centrale da risolvere, il loro lavoro rientra nel quadro dell'intervento sociale, che comprende in particolare l'instaurazione di contatti con persone in situazioni difficili e la conoscenza dei loro problemi e delle loro potenzialità. Gli assistenti sociali di strada devono quindi essere compassionevoli, moralmente competenti, partecipativi e capaci di coinvolgere le persone che sono rotte nella risoluzione dei propri problemi... e che altro? Tutte queste capacità e qualità richiedono quindi una formazione adeguata.

Il contributo della ricerca al lavoro sociale di strada va considerato in quanto sarà una delle maggiori sfide dei prossimi decenni. Ci permetterà di spiegare i fenomeni sociali con cui ci troviamo di fronte, di studiare le cause e gli effetti di alcune nostre pratiche e l'efficacia delle nostre metodologie, i cui risultati faranno luce sui contenuti della nostra formazione. L'analisi dei bisogni e della documentazione risultante dalla pratica del lavoro sociale di strada, con una metodologia rigorosa, sarebbe coinvolta nel migliorarne la qualità.

Lo sviluppo di un programma di formazione e di un profilo di competenza è un processo dinamico. Questa proposta inizialmente doveva essere relativamente esauriente per essere visitata ed esaminata da professionisti della formazione e adattata e riadattata ai contesti e alle esigenze di formazione del gruppo di tirocinanti e del settore.

Politica della formazione e "attore di rete".

Concretamente, una politica di formazione al lavoro di strada basata su analisi precedenti potrebbe basarsi su quattro pilastri:

Un pilastro "certificante" - La sfida di una formazione specifica riconosciuta che porti all'approvazione del titolo è ovviamente centrale; allo stato attuale dei sistemi educativi, è difficile vedere come potremmo trascendere le logiche nazionali. L'obiettivo potrebbe essere quello di mettere in rete diversi centri di certificazione per consentire il confronto di programmi e processi. Potrebbe essere organizzata una politica di mobilità proattiva per gli studenti.

Un pilastro della "ricerca" - Non si tratta qui di ricerca accademica tradizionale, ma di una politica di ricerca definita dalla Rete Internazionale e portata avanti in diversi paesi. Si tratta qui di una sorta di collegio internazionale itinerante, che lavorerebbe annualmente sotto forma di "seminari", nella logica di Michel de Certeau, per studiare le "arti del fare" proprie di una realtà locale, nella sua articolazione con le questioni dello sviluppo e delle relazioni in ambiti culturali, sociali, economici e politici rilevanti.

Un pilastro sulla "formazione continua dei manager" - La trasmissione delle conoscenze è un tema importante per una rete che ha una politica di formazione internazionale. In questo contesto, stiamo valutando un corso per gestori di rete e facilitatori sotto forma di "università aperta". I programmi modulari potrebbero essere progettati e implementati da associazioni con competenze riconosciute in questo campo. Una parte significativa dei moduli verrebbe consegnata "a distanza". Il gruppo pilota DISWN definirebbe il curriculum e le assegnazioni dei moduli.

Un pilastro degli "incontri" - Infine, ci sembra che la SwTI debba individuare luoghi e temi diversificati per i corsi dei suoi membri, in coerenza con i tre pilastri precedenti.

Questi pilastri devono essere definiti tenendo conto del fatto che la lotta per l'esistenza (di una politica formativa, dei suoi protagonisti, dei suoi valori) è spesso una lotta con e contro ciò che già esiste.

Dovrebbe essere svolta un'analisi differenziata (a seconda delle diverse realtà) delle relazioni simili e opposte, nonché delle relazioni interconnesse con pratiche e protagonisti esistenti.

4.1.4 Innovazioni portate dall'Università inglese di Loughborough nel campo dell'apprendimento permanente

La Loughborough University è rinomata a livello internazionale per la sua narrazione applicata, che è diventata un punto di forza della ricerca chiave negli ultimi cinque anni.

La natura ibrida del digital storytelling, che unisce processi narrativi/creativi e l'uso della tecnologia per sviluppare il risultato finale, lo rende uno strumento didattico potente e flessibile che può trovare applicazione in molteplici ambiti.

Esistono diversi modi in cui il metodo DS è stato praticato in tutto il mondo, ma in generale, il processo DS segue 5 passaggi come illustrato di seguito:

1) Briefing e circolo narrativo

Durante questa fase, i partecipanti vengono introdotti agli elementi di una storia digitale e viene fornita una chiara spiegazione del processo e della tempistica coinvolti.

In genere si consiglia di inviare alcune note di preparazione in anticipo, per consentire ai partecipanti di massimizzare la propria esperienza durante il workshop.

Dopo il briefing, il processo di narrazione vero e proprio inizia con un circolo di storie, in cui i partecipanti si riuniscono (idealmente in gruppi di 8-10 per ogni facilitatore) per iniziare a condividere verbalmente il loro primo concetto di storia.

2) Scrivere

Il passaggio da una storia raccontata durante il circolo narrativo a un copione reale avviene in questa fase.

La durata di questa sessione può variare a seconda di quanto sono preparati i partecipanti quando vengono al workshop, ovvero se hanno già scritto o meno un copione (questo può essere richiesto nelle note di preparazione).

L'obiettivo finale di questa fase è preparare script finalizzati per la registrazione vocale. In genere suggeriamo di scrivere storie non più lunghe di 250 parole, in modo da generare una voce fuori campo di circa 2 minuti.

3) Registrazione

Questo è quando iniziano gli elementi tecnici di DS. I partecipanti sono aiutati dall'host a registrare la loro voce fuori campo (durante la lettura del copione) e modificare il file audio.

La qualità tecnica dell'audio e la "sensazione" della voce sono cruciali nel processo di "realizzazione".

4) Modifica

Durante questa fase, i partecipanti vengono guidati utilizzando un software di editing video per combinare la colonna sonora modificata con altri effetti sonori, fotografie personali, altri materiali visivi, titoli, ecc.

È principalmente un processo tecnico, ma gli aspetti creativi e la collaborazione tra i partecipanti sono fondamentali.

5) Condivisione

Tipicamente, ogni workshop DS termina con una sessione di screening, durante la quale i partecipanti presentano il video che hanno realizzato e condividono pensieri sul processo, scambiandosi feedback.

Trattandosi di un "oggetto digitale", è importante considerare anche le implicazioni della condivisione della storia con un pubblico più ampio, se/quando il video viene pubblicato sul web.

In effetti, lo storytelling transmediale apre un altro capitolo.

4.2 ART-CONNECTION AMBIZIONE & OBIETTIVI CO- COSTRUZIONE DI STRUMENTI PER LA PROFESSIONALIZZAZIONE DEGLI STAKEHOLDER DELLA FORMAZIONE PER IL SUPPORTO PEDAGOGICO

Lo scopo del progetto Art-Connection è contribuire a costruire un nuovo paradigma di istruzione e formazione e sostenere il cambiamento verso la costruzione di nuove organizzazioni agili e mobili sui territori dell'apprendimento che ci consentano di vivere in armonia in un mondo digitalizzato e tecnologico, con spazio-tempi complessi.

Mira a sviluppare l'intelligenza collettiva nei territori di apprendimento in un approccio immersivo e riflessivo costruendo partenariati per promuovere la mobilità e l'occupazione sostenibile.

Cerca inoltre di promuovere un sistema di validazione-certificazione dell'esperienza acquisita, che sia coerente con un approccio di percorso di carriera globale, in una considerazione sistemica, un approccio transdisciplinare e lavoro-studio-ricerca-azione-formazione.

In breve, il progetto Art-Connection vuole promuovere un sistema di occupabilità in un approccio olistico coerente con una filosofia dell'apprendimento fornendo un quadro e strumenti educativi per imparare a liberarsi delle logiche tecniche e utilitaristiche dei nostri sistemi "tradizionali".

4.2.1 I tre assi di ricerca di RAP Art-Connection

Per soddisfare tale ambizione, l'obiettivo centrale del progetto Art-Connection sarà quello di implementare la ricerca-azione partecipata (PAR) nei quattro territori dei partner Art-Connection al fine di trasporre le loro pratiche educative innovative con un ingresso culturale.

Le pratiche educative innovative che costituiscono l'attività principale dei quattro partner possono essere definite come pratiche educative multimodali-transdisciplinari, articolando azione, ricerca e formazione, con supporto alla pratica riflessiva ed eco-dialogica, secondo un sistema di processi di co-creatività, favorire la responsabilità sociale e collettiva e lo sviluppo di partenariati e accordi nei territori. I risultati della varietà di attività che saranno svolte dai 4 partner durante il RAP saranno valutati e analizzati su 3 assi di ricerca e 3 livelli di impatto; micro, meso, macro.

Livello micro: discenti impegnati nella ricerca-azione partecipativa (popolazione target)

- In che modo l'ingresso culturale fa emergere le attitudini creative individuali, promuovendo un atteggiamento positivo favorevole all'apertura verso gli altri, al mondo e allo sviluppo personale, sociale, professionale ed economico?

Cercheremo di formalizzare con i discenti sperimentali, le abilità individuali e collettive che hanno identificato, mobilitato e sviluppato, ma anche quali abilità pensano che i coach dovrebbero avere per

supportarli in questo processo di autoformazione e come potrebbero - essi stessi accompagnano i loro coetanei a sviluppare competenze individuali e collettive nel loro ambiente sociale e culturale.

Livello meso – Professionisti impegnati nella ricerca azione partecipativa

- In che modo l'ingresso culturale consente il passaggio a un nuovo paradigma di educazione e formazione degli adulti per incoraggiare la partecipazione alla vita culturale in tutte le sue forme?

Cercheremo di identificare, con i professionisti sperimentatori, le competenze e gli strumenti educativi da sviluppare per supportare le persone in un processo di autoformazione: quali principi rispettare, quali strumenti educativi appropriati, quali conoscenze-capacità e abilità acquisire o sviluppare da professionisti accompagnatori, per l'implementazione delle pratiche didattiche sul campo con le popolazioni target.

Livello macro – Organizzazioni di stakeholder locali

- In che modo l'ingresso culturale consente di costruire strategie politiche ed educative per sviluppare territori culturali di apprendimento e per valorizzare e rendere visibili gli impatti economici e sociali derivanti da questa diversità di espressione creativa, apprezzamento, partecipazione e creazione di opere d'arte?

Cercheremo di scoprire come le organizzazioni, qualunque esse siano, utilizzano gli strumenti educativi scaturiti dal progetto, per costruire all'interno dei propri territori un sistema educativo capace di incoraggiare ogni persona a partecipare alla vita comune, attraverso il riconoscimento dei propri talenti e creatività abilità.

4.2.2 Concentrati sul livello MESO per costruire una cassetta degli attrezzi educativa

I quattro partner si concentreranno sul livello meso per la produzione di due deliverable (IO4 e IO5).

Durante il periodo di sperimentazione e ricerca, particolare attenzione sarà data alle seguenti raccomandazioni e strumenti europei:

- Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale.
- Nuova Raccomandazione per il Quadro Europeo delle Qualifiche.
- Quadro ECVET per la convalida dei risultati dell'apprendimento/Concessione di crediti/Registrazione dei risultati dell'apprendimento/Convalida dei crediti/Riconoscimento dei risultati dell'apprendimento (unità, punti)/Concessione della certificazione.
- Europass e Youthpass.

ALLEGATI

- Modello di formazione APP aperto
- Le 3 fasi del corso di certificazione Agile Learner
- Utilizzo di Youthpass in Italia
- Le 5 fasi non lineari del lavoro sociale di strada
- Caso di studio in Inghilterra per dimostrare la necessità di sviluppare politiche territoriali culturali

APERTURA DEL MODELLO DI FORMAZIONE APP

Valutazione dell'ambiente educativo APP secondo le 13 componenti della griglia GENIP⁵¹

Valutazione dell'apertura del modello formativo APP, costruito secondo il concetto di autoformazione accompagnata, favorevole all'individuazione di percorsi formativi per un pubblico adulto..

GENIP	Livello di autodeterminazione lasciato allo studente nell'ambiente educativo APP
1. Il luogo	Lo studente ha la possibilità di scegliere e negoziare i diversi luoghi della sua formazione? Le prime volte ps dell'ingegneria pedagogica del modello formativo APP sono dedicati alla connessione e all'ascolto attivo delle persone accolte nel centro APP. Un primo colloquio individuale permette di prendere in considerazione l'intera realtà socio-culturale della persona. Questo è un momento chiave nell'ingegneria pedagogica dell'APP, che consente allo studente di determinare da solo le condizioni più favorevoli per il suo apprendimento, incluso il luogo della sua formazione. Tutte le attività didattiche delle APP sono organizzate attorno a un centro risorse, comprese le piattaforme di e-learning. L'integrazione delle tecnologie digitali nei corsi permette al discente di articolare il proprio programma formativo nei tempi e nei luoghi (sincroni/asincroni – faccia a faccia/remoti) più adatti ai suoi vincoli.
2. I tempi	Il tempo di formazione è negoziato con la persona? Il primo colloquio individuale e personalizzato, che avviene all'inizio del corso, dà la possibilità al soggetto di determinare i propri orari e periodi di formazione in base alla propria disponibilità e ai vincoli socio-culturali e professionali. L'implementazione dell'autoformazione accompagnata in APP offre: - tempi di formazione sincrona-asincrona-faccia a faccia a distanza con l'utilizzo di piattaforme e-learning; - tempo di lavoro di gruppo con partecipazione a laboratori collettivi su vari temi; - orari di lavoro individuali nel centro risorse; - i tempi dei colloqui individuali sono organizzati in base alle esigenze del discente per regolare il suo percorso formativo; questi momenti personalizzati permettono di accelerare, rallentare, sviluppare il piano di allenamento inizialmente pianificato.

⁵¹ Nel 1988, un gruppo di ricercatori del Quebec ha prodotto una **Griglia di valutazione per il livello di individualizzazione di un programma**: GENIP (qui, la parola Quebec "Programma" è da paragonare a quella di "Dispositivo", secondo la terminologia in uso in Francia). Le 13 componenti GENIP possono essere confrontate con le 9 categorie di transazione del modello PRO (Personal Responsibility Orientation): (1), formulazione degli obiettivi (2), definizione degli obiettivi e dei contenuti di apprendimento (3), ritmo di apprendimento (4), scelta di metodi, tecniche e modalità di formazione (5), controllo dell'ambiente di apprendimento (6), promozione dell'introspezione (7), riflessione e pensiero critico (8), valutazione dell'apprendimento (9). (Hiemstra, 2000). Roger Hiemstra concorda sul fatto che tutti gli adulti sono pienamente in grado di impegnarsi nell'apprendimento autodiretto, di fare scelte individuali e di assumersi la responsabilità individuale del proprio apprendimento, quando ne ha l'opportunità. (Hiemstra, 2015).

3. L' accesso	L'accesso alla formazione è sufficientemente flessibile da accettare in qualsiasi momento una persona che esprime un desiderio, riconoscere i risultati individuali, offrire sessioni di recupero? Il dispositivo di autoformazione accompagnato dall'APP è progettato secondo una modalità input-output permanente; ogni discente si iscrive individualmente con la possibilità di iniziare e terminare la propria formazione secondo i propri vincoli personali e/o professionali. Le prime fasi dell'ingegneria pedagogica del modello formativo APP sono dedicate al collegamento e all'ascolto attivo delle persone accolte nel centro APP e alla preparazione all'autoformazione accompagnata: - Un primo colloquio individuale e personalizzato con un referente APP è un momento di scambio e dialogo costruttivo tra due adulti. Le tecniche esplicative consentono di chiarire con il discente il progetto in cui vuole impegnarsi e di far emergere l'esperienza acquisita. - I tempi di autoposizionamento e restituzione del posizionamento completano il colloquio personalizzato, sono parte integrante dell'ingegneria pedagogica e procedono all'individuazione preliminare delle conoscenze acquisite relative alle conoscenze di base. È sulla base di tutte le informazioni raccolte e in collaborazione con il discente, che viene co-costruito un piano di formazione per soddisfare al meglio le sue esigenze, che consentirà loro di realizzare il proprio progetto.
4. Il viaggio	Il discente ha la possibilità di scegliere diversi percorsi possibili nel suo percorso formativo complessivo? opzioni in base agli obiettivi e ai profili di ciascuno? L'ingegneria pedagogica APP comprende tutte le componenti della pedagogia differenziata in corrispondenza dell'Approccio centrato sulla persona (PCA) (vedi anche capitolo 3.2.2). Le situazioni di apprendimento offerte nell'APP come parte dello studio autonomo accompagnato sono tutti dispositivi pedagogici messi in atto per promuovere l'azione del discente. Lo studente è invitato a scegliere il suo menu ea trarre dalle risorse messe a sua disposizione quelle che gli si addicono di più. L'ambizione dei team educativi dell'APP è supportare il discente nella scoperta del proprio percorso educativo e nella presa in carico del proprio apprendimento.
5. Il ritmo	La formazione proposta consente a tutti di progredire al proprio ritmo? Durata flessibile, ritmo adatto a tutti? Il sistema di autoformazione accompagnata dall'APP, che fa parte di un processo di apprendimento sistemico, integra la nozione di durata nell'apprendimento e, per definizione, offre al discente piena libertà di scegliere il proprio ritmo di formazione, tenendo conto del suo carattere culturale e socio-professionale vincoli ma anche, a livello psicopedagogico, della sua Zona di Sviluppo Prossimale (ZPD)⁵².

⁵² Il concetto di **Zona Prossimale di Sviluppo** è stato sviluppato dallo psicologo russo Lev Vygotsky (1896-1934). Vygotsky è all'origine della corrente sociocostruttivista basata su una concezione storico-culturale dello sviluppo umano. Vygotsky afferma che il sociale precede l'individuo. Il tema principale della sua teoria riguarda l'interazione sociale, che gioca un ruolo fondamentale nel processo di sviluppo cognitivo: impariamo grazie agli altri e questo apprendimento contribuisce al nostro sviluppo umano (che P. Carré ha tradotto anche con la sua citazione "impariamo sempre da soli, ma mai senza gli altri"). La ZPD valuta la relazione tra il livello di problem solving che un discente è in grado di svolgere con l'aiuto degli altri e quello che raggiunge da solo, non accompagnato, secondo 3 aree di conflitto cognitivo: 1. area di comfort: so come do - 2. zona di apprendimento: so fare mentre sono accompagnato, 3. zona di ansia: non so fare.

6. La sequenza	Lo studente può determinare da solo l'ordine di successione delle sue sequenze di apprendimento? Capacità di seguire le attività in sequenza? In un guaio ? Il sistema di autoformazione accompagnato dall'APP offre per definizione al discente piena libertà di scelta delle proprie sequenze di apprendimento nell'ambito della varietà dei metodi di insegnamento offerti durante il percorso formativo (individuale-collettivo-sincrono-asincrono-faccia a faccia-distanza) . I diversi tempi di co-costruzione del proprio piano formativo con il referente APP (colloquio personalizzato, autoposizionamento seguito da feedback, firma del contratto di apprendimento), consentono al discente di prendere il controllo del proprio apprendimento.
7. Gli obiettivi	Il discente partecipa, in tutto o in parte, alla definizione dei propri obiettivi di apprendimento? La struttura del programma può adattarsi agli obiettivi di ciascuno? Il progetto individuale è la pietra angolare per l'ingresso nell'autoapprendimento. Corrisponde al primo pilastro dell'autoformazione per sottolineare l'importanza strategica dell'impegno nella formazione degli adulti. Questa realtà è illustrata dalle seguenti citazioni: - <i>Niente autoformazione senza motivazione! (P. Piazza)</i> - <i>Un adulto è pronto ad allenarsi solo se riesce a trovare nella sua formazione una risposta ai suoi problemi, alla sua situazione. (B. Schwartz, che ha sostenuto una "pedagogia della creatività, della socializzazione e dello sviluppo personale").</i> Gli obiettivi formativi sono adattati attorno a questo progetto, il più vicino possibile ai bisogni del discente, in un principio di co-costruzione e co-determinazione con il referente APP.
8. I contenuti	Sono state create le condizioni necessarie affinché lo studente possa definire il contenuto che gli si adatta meglio? Lo studente può definire quelli che gli si addicono meglio? Il contratto di apprendimento costituisce il secondo pilastro dell'autoformazione come cuore della negoziazione. Il contratto è un momento chiave nell'articolazione degli obiettivi formativi e delle finalità del progetto personale. Il contratto di apprendimento è un elemento essenziale nel percorso formativo APP per significare l'impegno del discente in un processo di apprendimento, di cui lui è la forza trainante. Simboleggia l'autodeterminazione del discente, autore del suo processo formativo. Il contratto riassume e copre tutti i passaggi preliminari che hanno consentito il progresso del discente nell'individuazione, chiarimento, formulazione del suo progetto, tradotto in obiettivi formativi, nell'ambito di un piano formativo. Il sistema di formazione APP offre al discente piena libertà per realizzare il suo progetto significativo: varietà di metodi di insegnamento offerti durante il corso di formazione (individuale-collettivo-sincrono-asincrono-faccia a faccia-distanza).

9. Il format	Lo studente può scegliere di imparare da solo, in una squadra o entrambi allo stesso tempo? L'alternanza individuale-collettiva costituisce il sesto pilastro dell'autoformazione accompagnata in APP. Viene in risposta a questo fondamentale pedagogico: impariamo sempre da soli ma mai senza gli altri. (Citazione di P. Carré). Da solo con documenti e/o computer, in un piccolo gruppo indipendente, in mini-workshop o in un gruppo più numeroso con un formatore, il discente APP gioca sulla varietà di situazioni sociali favorevoli all'apprendimento, da lui vissute come elemento di "ritmo "di apprendimento e affermata come necessità "strutturale" di sostegno all'autoformazione. Un sistema educativo basato sui principi dell'autoformazione, infatti, non deve in alcun modo ridursi a una "formazione individuale" assistita da computer. Nel dispositivo di allenamento APP, lo studente ha sempre la libertà di scegliere di lavorare da solo e/o in gruppo. Questa molteplicità di situazioni pedagogiche offerte al discente lo porta gradualmente a sviluppare relazioni sociali formali (durante il lavoro in APP) e informali (ai suoi margini).
10. I metodi	I metodi di insegnamento possono essere implementati su richiesta dello studente? Può scegliere i metodi che gli si addicono di più? Lo studente ha una scelta? L'approccio di apprendimento personale sviluppato in APP si basa sulla varietà di situazioni educative offerte (apprendimento individuale-collettivo-sincrono-asincrono-faccia a faccia-didattica). Il sistema formativo APP si caratterizza per l'implementazione dell'apprendimento differenziato (vedi capitolo 3.2.2). I team APP sono i compagni di viaggio dello studente; forniscono supporto personale nell'ambito di accordi individuali e/o collettivi. Il formatore-facilitatore spinge e incoraggia l'iniziativa personale.
11. Mezzi	Ha libertà di scelta nella determinazione di questi mezzi in un panel specifico e sufficientemente vario? Le risorse si adattano alle richieste dei tirocinanti? Le strutture che portano il marchio APP, in risposta alle specifiche APP, sono tenute ad organizzare ambienti favorevoli all'apprendimento formale, non formale e informale (logistico, tecnico, spaziale, educativo) per supportare un gruppo di discenti, lavorando individualmente su vari apprendimenti progetti. La formula APP è organizzata attorno a un centro risorse, qualificato come laboratorio di autoformazione accompagnata, con accesso libero, multimodale e multidisciplinare, che consente a tutti di scegliere i mezzi più appropriati per il proprio oggetto di apprendimento e adattati alla propria situazione pedagogica. I valori annessi e le pratiche didattiche messe in campo dai team APP, in risposta al sistema di autoformazione accompagnata da APP, trasformano lo spazio APP in un campo di possibilità, un luogo di sperimentazione nel contesto della vita reale, un laboratorio di esperienze, in cui ogni discente può provare, sbagliare, ricominciare, osare ed essere sorpreso, senza mai temere il fallimento.

LE TRE FASI DEL CORSO DI CERTIFICATO DI APPRENDIMENTO AGILE



UTILIZZO DELLO YOUTHPASS IN ITALIA

Nel contesto italiano, il volontariato ha un valore particolare all'interno del terzo settore, dove c'è un senso dinamico di innovazione e un forte interesse a validare l'apprendimento non formale e informale per lavoratori e volontari; Sempre più spesso negli ultimi anni, soprattutto nel mondo del volontariato organizzato (associazioni, loro enti di rappresentanza e di servizio), sono stati realizzati progetti per riflettere sulle competenze che i volontari possono acquisire e sulle loro potenzialità come strumento di ingresso o reinserimento in il mercato del lavoro.

In questo scenario, i centri di volontariato sono stati molto attivi nella realizzazione di progetti pilota che possono essere considerati best practices a livello nazionale.

Anche le organizzazioni di volontariato italiane sono state molto attive nel collegare le politiche europee in materia di sviluppo e riconoscimento delle competenze con quelle a livello nazionale; Oltre all'utilizzo di Youthpass sin dalla sua nascita, sono stati compiuti grandi sforzi per sensibilizzare sulle competenze degli adulti, richiamando l'attenzione del mercato del lavoro su ciò che è possibile apprendere in contesti informali e non formali.

Tra i progetti incentrati sull'educazione e formazione degli adulti, spiccano i seguenti per aver svolto prove all'interno delle associazioni di volontariato italiane:

- 2015, VALIDVOL - Validation of Volunteer Project, progetto del North West Regional College di Derry (Regno Unito), con UniTS Università del Terzo Settore come partner nazionale: il progetto mirava a creare un modello di validazione delle competenze chiave acquisite durante il volontariato senior, testandolo e promuovendo in generale l'acquisizione di competenze chiave attraverso il volontariato senior. Era rivolto a volontari di età superiore ai 50 anni che partecipavano a servizi di volontariato e desideravano rafforzare la propria occupabilità, sia perché pensionati, sottoccupati o disoccupati.
- 2019, LEVER UP - un progetto della Fondazione Politecnico di Milano che valorizza l'apprendimento informale e le competenze trasversali acquisite attraverso il volontariato al fine di aumentare occupabilità, responsabilità sociale e mobilità: il progetto prosegue il lavoro avviato da un precedente progetto che principalmente ha ideato e poi sperimentato il modello Lever Up, nato per aiutare le persone a valorizzare le abilità e le competenze trasversali acquisite attraverso esperienze di apprendimento non formale e informale come il volontariato, con l'obiettivo di contribuire ad aumentare la loro occupabilità, responsabilità sociale e mobilità.

Se ci concentriamo specificamente sul volontariato e sulle competenze culturali, l'esperienza italiana ha una lunga storia dai tempi degli "angeli del fango" nell'alluvione di Firenze del 1966: un sondaggio indica che sei volontari su dieci affermano che il volontariato ha dato loro l'opportunità di apprendere nuove abilità. Dal 2012 in Toscana è stato realizzato un importante progetto, grazie alla partnership tra il CESVOT (Centro regionale per il volontariato) e la Regione Toscana, con la collaborazione dell'Assessorato Regionale ai Beni Culturali e Paesaggistici, la Federazione Regionale Volontari per la Cultura Patrimonio e altri partner.⁵³

⁵³ vedi: De Luca M., Gallani V. (a cura di), Volontariato e patrimonio culturale in Italia: strategie ed esperienze, La Mandragora.

- 2012, MAGNA CHARTA DEL VOLONTARIATO PER I BENI CULTURALI (Magna Carta del Volontariato per i Beni Culturali): il progetto volto a favorire il riconoscimento, la programmazione e l'organizzazione del volontariato dei beni culturali e ad integrarne l'azione con le istituzioni nazionali e locali, in veste pilota progetto che potrebbe essere un modello replicabile ed esportabile. L'idea alla base del progetto era che un sistema di volontariato culturale più forte e più organizzato avrebbe consentito ai cittadini e alle istituzioni di diventare più consapevoli e attenti al patrimonio culturale nazionale, oltre a fornire un quadro per lo sviluppo delle abilità, in particolare delle competenze culturali, e mettere queste competenze a disposizione di altri che le hanno già attraverso esperienze lavorative o sviluppo personale.

Da un punto di vista ufficiale, dal 2015 il programma nazionale di validazione delle competenze dei volontari nel servizio civile nell'ambito della garanzia giovani è stata la prima concreta applicazione nazionale del nuovo quadro di validazione descritto nel decreto sul quadro nazionale di qualifiche regionali. Più di 5.000 volontari, coinvolti in più di 1.100 progetti di Servizio Civile in 11 regioni, sono stati coinvolti nella validazione delle proprie competenze, seguendo un percorso articolato in tre fasi:

1. Definizione del profilo progettuale per la certificazione o analisi del progetto e delle attività previste per il volontario con riferimento al Quadro Nazionale delle Qualifiche Regionali.
2. Inizio della pratica individuale del volontario. La sua organizzazione, che prosegue per tutta la durata del progetto, consiste in una raccolta di documenti e prove e coinvolge sia il volontario che il suo tutor (operatore locale del progetto).
3. Il processo si conclude con la validazione, effettuata da un organismo autorizzato, che effettua una valutazione finale attraverso l'esame tecnico della pratica o un colloquio con il volontario, e pubblica un documento di validazione.

Nel giugno 2016 è stata recepita con la Legge Nazionale 106/2016 una riforma legislativa strutturale del terzo settore italiano e tra le disposizioni c'era il diritto per i volontari al "riconoscimento e rafforzamento delle competenze acquisite durante l'ultimazione del servizio civile universale volto a il loro successivo utilizzo nell'istruzione e nelle carriere professionali».

LE 5 FASI NON LINEARI DEL LAVORO DI STRADA SOCIALE

- Ci sono molte somiglianze in tutti gli esempi ricevuti da diversi paesi. Possiamo identificare chiaramente una sequenza di fasi di lavoro caratteristiche di una metodologia. Tuttavia, prima di riflettere sul tema centrale che molti lavoratori di strada nel mondo utilizzano per implementare le loro pratiche, dobbiamo sottolineare la natura non lineare di questo processo.
- In effetti, mentre c'è una certa logica nel modo in cui questi passaggi sono presentati qui, il lettore capirà che si adattano, si sovrappongono e hanno più senso se usati in congiunzione circolare l'uno con l'altro.
- Dopo aver enunciato questa avvertenza, è utile stabilire le fasi importanti dell'attuazione del lavoro di strada in modo che, nell'impostazione dell'intervento, la qualità della sua integrazione nel suo ambiente consenta ai lavoratori di fornire un significativo sostegno individuale e di gruppo. Pertanto, il tempo e le energie dedicate ai primi passi costituiscono un investimento per i passi successivi, e un regolare e ciclico ritorno a queste sequenze favorisce un costante rinnovamento dell'integrazione della pratica.
- Il primo passo è lo studio del setting sia in senso teorico (contesto storico, sociale e culturale) che pratico (incontrare persone nel quartiere).
- La seconda fase richiede una presenza a terra; questa è la "zonizzazione" o il "cerchio di quartiere". Ciò richiede un'osservazione diretta senza necessariamente intervenire. Questo passaggio consente l'assorbimento della cultura del territorio, oltre a favorire l'individuazione dei compiti da studiare. Questo deve essere fatto regolarmente per diventare un volto familiare per il pubblico target ed essere identificato come una parte naturale del paesaggio.
- Il terzo passo è quello dell'identificazione: devi dire chi sei e perché ci sei. Questa è un'opportunità per l'operatore di strada di iniziare a costruire il suo ruolo negoziando il posto che occuperà tra gli abitanti del quartiere interessato.
- Il quarto passo è stabilire una relazione con il target di riferimento; si tratta di connettersi con le persone e offrire compagnia e consigli. Dal primo contatto instaurato con un individuo allo scambio di idee più o meno riservate, il processo è graduale, passando dal sospetto a un rapporto di fiducia. Quando l'operatore di strada è ben conosciuto nella comunità, i contatti scorrono facilmente e l'operatore è in grado di viaggiare più facilmente verso i giovani. Tuttavia, in molti casi, l'operatore di strada attende di raggiungere una certa "soglia" per muovere i primi passi: si tratta spesso di una forma di feedback da parte della comunità o di un determinato individuo che dimostra l'inizio di un rapporto di fiducia.
- La quinta fase è quella del sostegno e dell'intervento. Questo può avvenire attraverso la creazione di un luogo di interazione con i giovani e può portare allo sviluppo di attività (che aiutano anche a incontrare più giovani), oppure può essere limitato alle interazioni individuali. Può anche tradursi gradualmente in attività di gruppo o di comunità più ampie, coinvolgendo negoziazioni tra le persone aiutate e altre persone del territorio (commercianti, enti locali, ecc.).

Come accennato in precedenza, queste diverse fasi non sono statiche o lineari, ma possono sovrapporsi e si rinnovano continuamente. Un elemento essenziale è che la presenza passiva e attiva dell'operatore di strada gli permetta di "essere riconosciuto come un fatto", il che significa che può

effettivamente diventare una sorta di punto di riferimento o di riferimento per la persona che ha bisogno di aiuto. Queste tappe formano un anello perché l'operatore di strada è obbligato a ricominciare lo stesso percorso, ad andare altrove, a incontrare altri giovani, a scoprire nuove dinamiche. Ma in ogni fase del processo c'è un momento di salto di qualità, anche se l'operatore di strada non raggiunge mai la perfetta conoscenza di una situazione specifica, di una comunità o delle soluzioni che dovrebbe proporre.

Alcuni insistono sull'idea che un ulteriore passaggio debba essere aggiunto a quelli già nominati; chiusura e sostenibilità dell'azione sul campo. Infatti, data l'importanza dei legami che si instaurano con le persone e il ruolo svolto da un lavoratore di strada nel periodo in esame, molte persone ritengono importante che si prendano il tempo per consolidare i legami prima di lasciare un determinato lavoro o settore. Questa procedura aiuta in parte ad evitare un altro crollo sociale, che spesso è un problema per le persone che hanno bisogno dell'aiuto dell'operatore di strada, e dall'altro può facilitare l'inserimento di un altro lavoratore sul campo. A tal fine, laddove le risorse lo consentano, alcune persone incoraggierebbero l'ex lavoratore di strada a prendersi del tempo per introdurre quello nuovo, in modo da garantire la continuità nel settore.

Questo sistema di sponsorizzazione è vitale. Oltre ai legami diretti tra il nuovo lavoratore di strada e il suo futuro pubblico, è soprattutto un trasferimento del vincolo di fiducia e la trasmissione di capitale simbolico e culturale che avverrà attraverso questo sostegno. La sponsorizzazione può richiedere diversi mesi, se necessario.

CASE STUDY IN INGHILTERRA PER DIMOSTRARE LA NECESSITÀ DI SVILUPPARE POLITICHE CULTURALI TERRITORIALI

La Sfida dell'educazione culturale è l'appello dell'Arts Council England affinché i settori dell'arte, della cultura e dell'istruzione lavorino insieme per fornire un'educazione artistica e culturale "coerente" e "coerente" di alta qualità" a tutti i bambini e giovani. Il loro obiettivo è garantire che le generazioni più giovani abbiano accesso alla "grande" arte, ai musei e alle biblioteche, per garantire che più bambini e giovani possano creare, comporre e giocare.

Secondo la Cultural Learning Alliance, l'accesso dei bambini alle arti e alla cultura è in declino. Ad esempio, nelle scuole secondarie in Inghilterra, c'erano il 20% in meno di insegnanti di arti e il 21% in meno di ore di arti insegnate nel 2017 rispetto al 2010.

Nel suo rapporto del 2015, la Commissione Warwick ha sottolineato che "il governo e le industrie culturali e creative devono adottare un approccio unito e coeso che assicuri a tutti un accesso equo a una ricca educazione culturale e l'opportunità di vivere una vita creativa. Ci sono oggi barriere e disuguaglianze in Gran Bretagna che impediscono che questo sia un diritto umano universale" (Commissione Warwick 2015, p. 8.).

Negli ultimi decenni, diverse iniziative del governo hanno incoraggiato la collaborazione tra i settori della cultura e dell'istruzione, come Creative Partnerships, Find Your Talent e un'iniziativa dell'Arts Council England per finanziare centri di educazione musicale per bambini, un programma che è stato successivamente esteso a musei e biblioteche per creare un'impronta culturale più ampia.

Tuttavia, secondo "Young People and Arts Engagement: what we need" - un rapporto commissionato da ART31 dall'Arts Council England nel 2017 - molte scuole non forniscono un'offerta artistica adeguata. Ciò diventa ancora più significativo se si comprende che il 71,5% dei partecipanti allo studio ha individuato nella "scuola, college o università" i luoghi in cui i giovani accedono alle arti e i giovani provenienti da contesti meno privilegiati che hanno visitato luoghi artistici e culturali solo attraverso gite scolastiche (ART31 , 2017).

Nonostante la varietà di iniziative, questi sforzi sono visti da molti come insufficienti.

Nel 2012, una revisione indipendente dell'educazione culturale guidata da Darren Henley (2012) per il Dipartimento di Cultura, Media e Sport e il Dipartimento di Educazione ha sostenuto che tutti i bambini possono e dovrebbero beneficiare di un'educazione culturale diversificata, avventurosa e creativa, come " per molti giovani le attività culturali costituiscono una parte vitale della loro vita quotidiana" (Henley 2012, p. 3). Inoltre, la revisione ha richiamato l'attenzione sul problema della disuguaglianza - fornitura disuguale - per bambini e giovani in tutta l'Inghilterra e ha raccomandato che un piccolo numero di organismi "indipendenti" lavorino in partenariato per allineare le proprie strategie (Harland e Sharp, 2015), tra cui Arts Council England, Heritage Lottery Fund, British Film Institute, Big Lottery Fund e English Heritage.

Molti critici ritengono che questa "disparità" sia ancora oggi una caratteristica visibile; La sfida dell'educazione culturale, tuttavia, è ora uno dei programmi più ambiziosi per portata e portata. Invita "le organizzazioni artistiche e culturali, le istituzioni educative e gli enti locali a unirsi per promuovere un'offerta artistica e culturale comune a livello locale, per condividere le risorse e per realizzare un'offerta artistica più coerente e visibile". partenariati per l'educazione culturale' (sito web

ArtsCouncil.org.uk). Questo è uno sforzo congiunto tra l'Arts Council England e il Department for Education per migliorare l'allineamento dell'educazione culturale per i giovani attraverso ciò che è stato chiamato "Local Partnerships for Cultural Education (LPEC)".

Al centro del lavoro di LPEC ci sono organizzazioni note come "ponti", che lavorano con i gruppi della comunità locale, le autorità, le scuole e i centri educativi, tra gli altri, per co-progettare e fornire cultura artistica e locale, condividere risorse e facilitare coerenti e visibili erogazione di educazione culturale. Attualmente, ci sono 10 organizzazioni di transizione che lavorano in almeno 100 località in tutto il paese per galvanizzare i partenariati di educazione culturale locale. Le organizzazioni di bridge sono cofinanziate dal Department for Education e includono: We are IVE (che copre lo Yorkshire e la regione dell'Humber), Curious Minds (il nord-ovest), Arts Connect (le West Midlands), The Mighty Creatives (East Midlands), così come altri.

Inizialmente, tre programmi LPEC sono stati sperimentati a Great Yarmouth, Bristol e Barking & Dagenham, realizzati dall'Arts Council in collaborazione con il British Film Institute, l'Heritage Lottery Fund (HLF) e English Heritage. Nel 2014, la Fondazione nazionale per la ricerca educativa (NFER) è stata incaricata dal Gruppo di partenariato per l'educazione culturale di valutare l'impatto dei partenariati locali nell'educazione culturale (LPEC) sui tre siti pilota. Questi modelli di partnership sono stati ora replicati in tutto il paese.

Ciascuno dei siti pilota ha creato un proprio piano di intervento culturale, progettato in base alle esigenze e alle caratteristiche locali. Alcuni di loro si sono concentrati sul collegamento degli attori dell'istruzione con gli attori culturali già attivi in tutta la regione, mentre altri si sono concentrati sulla creazione di opportunità culturali in scenari in cui la cultura era dispersa o irregolare.

Nel caso di Barking e Dagenham, l'obiettivo era quello di creare e promuovere una partecipazione e un impegno sostenuti nell'educazione culturale, a differenza del precedente scenario caratterizzato come "a macchia di leopardo con sacche di interesse significativo e pratiche innovative, in contrasto con lo scarso coinvolgimento in alcune scuole e aree di il borgo" (Harland e Sharp, 2015). La valutazione del rapporto ha anche suggerito che solo poche organizzazioni culturali avevano relazioni esistenti prima del CEP, con poca collaborazione e condivisione di pratiche tra una gamma più ampia di partner.

Il Barking and Dagenham CEP è stato guidato da un gruppo direttivo partner composto da rappresentanti di sette organizzazioni: la direzione dell'istruzione dell'autorità locale, rappresentanti della cultura, del patrimonio, del tempo libero, della musica e della biblioteca degli enti locali; l'organizzazione del ponte; Consiglio delle arti in Inghilterra; il British Film Institute; un rappresentante del team di sviluppo HLF London; due scuole; e le organizzazioni combinate del National Arts Portfolio nella regione.

Il gruppo direttivo del CEP ha prodotto un documento "Diritto culturale" che ha condiviso con le scuole locali che ha delineato un diritto minimo di accesso alle arti per bambini di età diverse.

Ecco alcune delle principali attività implementate da questo CEP:

- Passaporti culturali: il CEP ha sviluppato un portfolio culturale per tutti i bambini del distretto per documentare e celebrare i loro successi culturali. Il CEP ha incoraggiato 21 personale scolastico a diventare Consulenti del Premio per le arti addestrate, nel ruolo di supporto e sviluppo

dell'amministrazione del Premio delle arti e del passaporto culturale. Sono anche un punto di contatto per sensibilizzare sulle opportunità culturali per bambini e giovani.

- Percorsi verso le industrie creative e culturali: i partner CEP si sono resi conto che pochi giovani aspiravano a lavorare nelle industrie creative. Pertanto, hanno esplorato come fornire un migliore accesso e percorsi all'istruzione superiore e all'occupazione nelle arti, nella cultura e nel patrimonio. Queste iniziative includevano l'offerta di corsi legati al cinema a studenti locali di età superiore ai 16 anni e l'introduzione di un'offerta educativa alternativa dopo i 16 anni con qualifiche creative, formazione e apprendistato, tra le altre cose. I partner del CEP hanno anche cercato di collegarsi al programma di occupazione creativa esistente.

- Centenario della prima guerra mondiale (patrimonio locale): numerosi partner hanno allineato i loro programmi con un'attenzione particolare al centenario della prima guerra mondiale, al fine di integrare la cultura e il patrimonio locali nell'apprendimento dei bambini. I partner del CEP hanno sviluppato una proposta collaborativa di successo per Grants for the Arts per pilotare un programma che coinvolga attività artistiche, culturali e del patrimonio con le scuole, culminando in un festival culturale. Questa iniziativa ha coinvolto 24 scuole del patrimonio a Barking e Dagenham.

- Individuazione e reclutamento di "campioni culturali" della scuola: sono state reclutate 29 persone, con l'obiettivo di contribuire a elevare il profilo dell'impegno culturale nelle scuole. Questo numero rappresenta più della metà delle scuole del distretto. Inoltre, il CEP ha organizzato una nuova conferenza annuale per dirigenti scolastici e governatori per promuovere il valore dell'educazione culturale e aumentare la consapevolezza delle opportunità di educazione culturale. La conferenza ha riunito fornitori e finanziatori culturali con le scuole per condividere l'apprendimento e le idee.

Il rapporto ha valutato l'impatto su partner, offerta e bambini e giovani, suggerendo che "i partner anticipano gli impatti a lungo termine sul successo, le aspirazioni e l'ambizione dei giovani sperimentando" un'offerta culturale diversificata, come ha spiegato un partner scolastico: progetti interdisciplinari che consentono ai bambini di ballare, produrre opere d'arte, sculture o film, includono molti bambini che possono mostrare il loro talento e il loro apprendimento in modi diversi. (Harland e Sharp 2015, p. 16).

Nonostante le partnership fossero in una fase iniziale di sviluppo al momento dello studio e quindi non sia stato possibile stabilirne l'efficacia e la sostenibilità a lungo termine, il rapporto contiene molte informazioni interessanti.

In primo luogo, i partner sono riusciti a lavorare insieme come LPEC sulla progettazione, il finanziamento e l'attuazione di progetti di educazione culturale collaborativa, sostenendo il valore dell'educazione culturale e incoraggiando le scuole ad aumentare il loro coinvolgimento nell'offerta culturale. Secondo lo studio, i PLCEV hanno dimostrato una maggiore capacità di fornire istruzione culturale, aumentando non solo il numero ma anche la varietà delle offerte culturali, arricchendo e diversificando competenze ed esperienze culturali. Tra i primi impatti delle PSCV per bambini e giovani, lo studio ha rilevato: un maggiore coinvolgimento nella cultura; impegno in una più ampia gamma di attività culturali; costruire fiducia, impegno e aspirazioni; opportunità di lavoro e formazione; e una migliore comprensione della cultura locale, della storia e dell'orgoglio della zona.

Inoltre, il rapporto suggerisce il potenziale per una più ampia adozione del partenariato che lavora per l'educazione culturale, pur riconoscendo che ciò potrebbe richiedere maggiori investimenti e l'inclusione di una strategia a più lungo termine, che non si limiti al solo lavoro dei PLCEV.

Il rapporto evidenzia alcuni fattori critici per l'efficacia dei VASP, come suggerito da partner e parti interessate, ad esempio che non esiste un unico progetto per VASP di successo e che "devono essere di proprietà locale e rispondere alle esigenze, alle risorse e alle circostanze locali". Questa autonomia consente ai partner di operare con le caratteristiche e le caratteristiche delle loro comunità in primo piano nel loro lavoro, elemento centrale nella progettazione di un tipo di intervento locale e culturalmente sensibile.

D'altra parte, tuttavia, i partner hanno anche suggerito che i PEC si estendano ad altri potenziali partner come un'ampia gamma di fornitori di servizi culturali e del patrimonio, scuole, università e altri contesti educativi, l'autorità locale, l'organizzazione di accesso e possibilmente anche i datori di lavoro. In questo modo, si è ritenuto che il partenariato riflettesse il paesaggio culturale locale e che dovrebbe essere in grado di partecipare al processo decisionale secondo una struttura definita e chiara, con l'idea di adottare misure collaborative al fine di raggiungere un obiettivo comune.

Infine, il rapporto raccomanda la necessità di mobilitare con successo le risorse al fine di sviluppare attività di partenariato per soddisfare i bisogni individuati. Per lo meno, i PLCEV dovrebbero identificare risorse modeste per supportare il coordinamento del progetto e l'amministrazione della partnership di base. Inoltre, lo studio evidenzia il fatto che lo sviluppo e l'integrazione di nuovi approcci di lavoro sotto forma di PEC richiede tempo e richiede anche aspettative realistiche su ciò che possono ottenere a breve, medio e lungo termine. Questa raccomandazione evidenzia la necessità di sforzi sostenuti e coerenti nel tempo (in termini di risorse, pianificazione e visione a lungo termine) che aiutino a superare la "disparità" di cura dei bambini e dei giovani.