

Alta formazione e inclusione sociale

di *Maura Striano*

1. Dal Memorandum di Lisbona al Processo di Bologna: un framework Europeo per l'Alta formazione

Nella seduta del 23 e 24 marzo 2000 il Consiglio Europeo, riunitosi a Lisbona, concordava un ambizioso obiettivo strategico per il decennio 2000-2010: «[D]iventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale».

Il raggiungimento di tale obiettivo ha richiesto la messa a punto di una specifica strategia finalizzata a creare le infrastrutture del sapere, promuovere l'innovazione e le riforme economiche, modernizzare i sistemi di previdenza sociale, d'istruzione e formazione.

Il riconoscimento della conoscenza come struttura complessa in costante applicazione, decostruzione, ricostruzione ne ha evidenziato la funzione essenziale di vettore di sviluppo sociale e ha determinato, di conseguenza, il definirsi di una sistematica attenzione al rinnovamento delle politiche e delle pratiche della formazione intesa come principale dispositivo di costruzione e sviluppo del conoscere individuale e collettivo.

Questi orientamenti hanno evidenziato la necessità di puntare alla costruzione e allo sviluppo di una "società della conoscenza" che richiede a tutti e a ciascuno di impegnarsi innanzitutto in un processo di apprendimento continuo in cui vengono a essere orchestrati insieme apprendimenti formali, non formali e non formali, in funzione dello sviluppo personale e professionale di individui e comunità di pratiche.

È in questa prospettiva che si evidenzia il ruolo centrale dei sistemi d'istruzione e formazione e di tutti gli attori implicati nei processi di formazione. Ne deriva uno scenario in cui i sistemi formativi diventano «i principali vettori d'identificazione di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale»; sarà infatti solo attraverso l'istruzione e la formazione, acquisite sia nei contesti formali, sia in quelli professionali, sia in quelli informali, che «gli individui si renderanno padroni del loro futuro e potranno realizzare le loro aspirazioni»¹.

In tale scenario si è affermata con forza la necessità, da parte dell'Unione Europea e dei paesi membri, di accrescere gli investimenti destinati alla formazione, anche utilizzando forme di finanziamento complementari e sussidiarie e costruendo sinergie e forme di partenariato pubblico-privato.

Il *Memorandum di Lisbona* ha, quindi, definito le coordinate per la messa a fuoco di una nuova idea di formazione, intesa come insieme di percorsi articolati in diversi ambiti (formali, non formali, informali) da realizzarsi in modo integrato e continuo, secondo la logica dell'apprendimento permanente a vantaggio di tutti e di ciascuno.

In questo scenario è infatti profondamente mutato il modo di intendere l'apprendimento, i contesti in cui si produce, le forme che viene ad assumere e le finalità sociali cui è indirizzato.

Esso viene a essere inteso come un processo che si dipana *lifelong* e *lifewide*, interessando tutto l'arco e tutti i contesti della vita, senza soluzione di continuità.

Elementi portanti per la realizzazione della strategia di Lisbona (come è stato riconosciuto nel corso degli interventi di monitoraggio che si sono susseguiti dal 2000 al 2006) sono *l'istruzione* e *il capitale umano*.

Agli Stati membri è di conseguenza richiesto di elaborare politiche volte a innalzare il livello d'istruzione dimezzando, in particolare, il numero di coloro che abbandonano gli studi e di mettere a punto dispositivi e strumenti a sostegno della formazione continua intesa come principale dispositivo di sviluppo umano e sociale.

¹ E. Cresson (a cura di), *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, Bruxelles: European Commission 1995, p. 2

Obiettivo primario è che tutti debbano e possano beneficiare dei programmi di formazione permanente, incoraggiando il maggior numero possibile di cittadini a parteciparvi.

In coerenza con tali coordinate si sono anche ridefiniti i modelli di progettazione e di erogazione della formazione, partendo dal presupposto che ogni intervento e ogni processo formativo debba essere costruito a partire dai bisogni, dagli interessi, dai requisiti sia dei singoli sia di specifiche categorie sociali.

Ciò implica, come evidenzia il *Memorandum di Lisbona*, «un'importante transizione verso sistemi di formazione basati sulle esigenze dell'utente e caratterizzati da frontiere permeabili tra i diversi settori e livelli».

All'interno di questo framework, i dispositivi di progettazione e di valutazione degli interventi e dei percorsi di formazione, in ambito formale e non formale, devono quindi fare riferimento in prima istanza ai bisogni formativi espressi e riconosciuti dalle parti interessate e devono dar conto di quanto e come tali bisogni sono stati tenuti in considerazione e soddisfatti.

La progettazione formativa deve quindi identificare, a partire dalla ricognizione di tali bisogni, specifici obiettivi di apprendimento, descrivibili come abilità, conoscenze, competenze, che devono poter essere raggiunte e potenziate con interventi adeguatamente calibrati e orientati.

Lo Spring European Council del 2006 ha identificato come principale criterio di valutazione della qualità dei sistemi educativi e formativi la misura in cui gli individui possono trarre pieno vantaggio dall'educazione e dalla formazione in termini di: opportunità; accesso; trattamento; risultati.

Questi quattro indicatori rappresentano un parametro di riferimento essenziale per quanto riguarda tutti gli ambiti e i livelli della formazione.

Nella strategia di Lisbona un ruolo centrale è giocato dall'accessibilità dell'offerta formativa sulla base di principi di equità e pari opportunità.

Non bisogna dimenticare, infatti, che tra i *benchmark* individuati per monitorare la realizzazione degli obiettivi indicati dal Memorandum la Comunità Europea ha indicato il miglioramento delle condizioni di equità nei contesti della formazione.

La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (Nizza, 2000) definisce il principio di pari opportunità come assenza di ostacoli alla partecipazione alla vita economica, politica e sociale di individui o gruppi sociali per ragioni connesse a fattori come il genere, la religione e le convinzioni personali, la razza, la provenienza, la presenza di una condizione di disabilità, l'età, l'orientamento sessuale.

L'ottemperanza a questo principio in ambito formativo richiede, come presupposto preliminare, la rimozione di tutti gli ostacoli di ordine culturale, economico, fisico, sociale, che limitano la partecipazione di tutti e di ciascuno alla formazione continua, agendo con adeguate misure e interventi sul piano normativo, operativo, strutturale.

Sullo scorta delle indicazioni date dalla Commissione Europea, processi e sistemi di formazione in Europa hanno, quindi, iniziato a subire una profonda trasformazione tenendo conto di una serie di specifici indicatori e parametri.

Si è visto infatti che, in ingresso, l'accesso alla formazione deve essere facilitato e sostenuto con adeguati dispositivi e strumenti, che consentano di accompagnare l'inclusione attiva e partecipata di tutti coloro che ne hanno diritto all'interno dei circuiti formativi, a ogni livello.

A tutti e a ciascuno deve poi essere garantito, *in itinere*, un trattamento adeguato al raggiungimento del successo formativo, con azioni e interventi attenti, flessibili, responsivi.

In uscita, infine, i risultati di apprendimento attesi devono essere garantiti in diversi modi e forme, tenendo conto delle caratteristiche e delle differenze individuali e utilizzando dispositivi e strumenti utili all'*assessment*, documentazione e certificazione degli stessi.

Nel quadro della strategia di Lisbona si iscrive anche il Processo di Bologna, che indirizza e regola la creazione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore in stretta interconnessione con uno Spazio Europeo della Ricerca al cui interno lo sviluppo di società sempre più inclusive e innovative viene identificato come un focus di lavoro interdisciplinare di estrema rilevanza (Horizon 2020).

Il Processo, avviato nel 1999, è monitorato da una varietà di organismi e agenzie: la Commissione Europea; il Consiglio d'Europa, l'EI (Education International Pan-European Structure); l'ENQA

(l'associazione delle Agenzie per l'assicurazione della qualità), l'ESU (organismo di rappresentanza degli studenti); l'EUA (Associazione delle università europee); l'EURASHE (che rappresenta il settore non-universitario); l'UNESCO-CEPES e Business Europe (la confederazione degli industriali europei), tutti impegnati nella promozione della cooperazione europea nell'assicurazione della qualità della formazione.

Si sono, inoltre, individuati criteri e linee guida comuni per l'assicurazione della qualità, con mandato all'ENQA (European Network of Quality Assurance Agencies), che ha definito un quadro europeo di riferimento per i titoli accademici, basato su carico di lavoro, livello, risultati di apprendimento, competenze e profilo professionale.

Dal suo avvio a oggi, il Processo di Bologna ha richiesto un grande sforzo di convergenza dei sistemi universitari dei paesi partecipanti, con l'obiettivo comune di realizzare un'organizzazione congiunta e sinergica dei sistemi di istruzione superiore in maniera tale da garantire: la trasparenza e leggibilità dei percorsi formativi e dei relativi titoli di studio; la possibilità per gli studenti e i laureati di proseguire agevolmente gli studi o trovare un'occupazione in un diverso paese europeo; una maggiore capacità di attrazione dell'istruzione superiore europea nei confronti di cittadini di paesi extra-europei; l'offerta di un'ampia base di conoscenze e competenze avanzate per assicurare lo sviluppo economico e sociale dell'UE.

A tale scopo, a tutte le istituzioni e alle associazioni studentesche sono stati attribuiti un ruolo di partner a pieno titolo nel perseguimento degli obiettivi comuni, sulla scorta del principio che l'istruzione superiore è in primo luogo un bene pubblico e implica, quindi, una responsabilità pubblica.

Negli ultimi anni al Processo di Bologna sono stati sempre più esplicitamente riconosciuti un carattere partecipativo e una funzione di sviluppo sociale.

Nella Conferenza di Leuven/Louvain-la-Neuve, sono state individuate come priorità per il biennio 2007-2009: la mobilità; la dimensione sociale; l'occupabilità; la dimensione globale, evidenziando come la formazione sia un essenziale volano di sviluppo per la società europea in una prospettiva sempre più inclusiva.

2. L'inclusione come obiettivo di sviluppo

Attualmente ci troviamo di fronte a uno scenario sociale dove il rischio di esclusione (in particolare per alcune tipologie di individui e gruppi) è estremamente forte e reale.

I documenti Europei identificano l'esclusione sociale come un «processo attraverso cui alcuni individui sono spinti ai margini della società e impediti alla piena partecipazione a causa delle loro condizioni di povertà, della loro mancanza di competenze di base e di opportunità di lifelong learning o come conseguenza di una discriminazione. Ciò li allontana dall'avere opportunità di lavoro, di reddito, di educazione e formazione così come dalle reti comunitarie e sociali e dalle attività in esse iscritte» (European Commission, 2004).

Si tratta di un processo multidimensionale di progressive rotture, che determina il lento ma inesorabile distacco di individui e gruppi dalle fondamentali relazioni e istituzioni sociali e impedisce la loro effettiva e piena partecipazione alle attività legittimate o prescritte normativamente dalle società in cui vivono.

Il Center for the Analysis of Social Exclusion (CASE) della London School of Economics ha sostenuto una serie di ricerche sul costrutto di esclusione sociale e sugli indicatori che lo definiscono, mettendo a punto un parametro generale di riferimento secondo cui è possibile definire un individuo o un gruppo a rischio di esclusione quando *non partecipa* alle attività chiave della società in cui vive².

La partecipazione, quindi, è individuata come un indicatore essenziale di inclusione (e, per contro, di esclusione).

Su queste basi, l'esclusione sociale è determinata fondamentalmente da quella che Sen ha definito “inabilità” a partecipare in modo efficace alla vita economica, sociale, politica e culturale, che determina di fatto “alienazione e distanza” dal *mainstream* sociale³.

L'inabilità (in contrapposizione alla “capabilità”) è una condizione, insieme, personale e sociale riferibile come una limitazione al “funzionamento” individuale e collettivo in relazione agli stati

² Cfr. J. Hills, J. Le Grand, D. Piachaud, *Understanding Social Exclusion*, Oxford: Oxford University Press, 2002.

³ Cfr. A. Sen, *Development as Freedom*, New York: Knopf Press, 1999.

e alle attività costitutivi dell'essere sociale di una persona o di un gruppo⁴.

Un fattore determinante di esclusione sono, pertanto, le barriere culturali e strutturali che determinano una “deprivazione di capacità” limitando il *range* di opportunità e di possibilità di ciò che le persone possono essere o fare nella loro vita.

Come conseguenza di ciò, determinati individui o gruppi, in particolari contesti sociali, potrebbero non riuscire mai a esprimere appieno il loro potenziale e saranno esclusi dalla forza lavoro, dal consumo di beni, dall'accumulazione di ricchezza e dalle funzioni sociali.

Il processo di esclusione si realizza attraverso una varietà di sottoprocessi che vengono a impedire sistematicamente l'accesso ai diritti (relativi sia all'impiego sia alla partecipazione democratica alla vita pubblica); alle opportunità (come ad esempio l'accesso ad opportunità di alloggio adeguate, alla cura della salute, all'istruzione e alla formazione, allo svago...); alle risorse (fondi di sussistenza, strumenti di sostegno sociale) che sono invece normalmente disponibili per i membri di una società.

L'esclusione è, d'altronde, un processo non solo economico, ma culturale, rappresentazionale e simbolico.

Essere socialmente esclusi vuol dire, in definitiva, essere privati di valore sociale e non essere di fatto riconosciuti come membri di una società, il che attiva, come reazione, una forte tensione verso il “riconoscimento” sul piano culturale, economico, politico, sociale⁵.

In questa prospettiva, l'esclusione sociale impatta profondamente su tutti gli stati e su tutte le attività implicate in determinati sistemi sociali e influenza i processi di cambiamento e di sviluppo sociale in essi iscritti.

Come nota Todman, l'esclusione sociale è caratterizzata da sei attributi chiave: la multidimensionalità (l'esclusione interessa diverse dimensioni come l'alloggio, l'istruzione e la formazione, l'impiego, la

⁴ Cfr. A. Sen, “Development as Capability Expansion”, in «Journal of Development Planning», Vol. 19, 1989, pp. 41-58; Id., “Capability and Well-Being”, in M. Nussbaum, and A. Sen (eds), *The Quality of Life*, New York: Oxford Clarendon Press, 1993, pp. 30-53.

⁵ A. Honneth, *La lotta per il riconoscimento*, Milano: Il Saggiatore, 2002.

cura della salute, l'accesso ai sistemi legali e politici, l'accesso alle reti sociali); il dinamismo (l'esclusione è un processo dinamico); relatività (l'esclusione è un processo relativo a determinate condizioni culturali e storiche); la rottura di relazioni sociali fondamentali; la limitazione dell'accesso a risorse comuni; la limitazione delle possibilità di agire e partecipare alle diverse sfere della vita associata⁶.

Bisogna inoltre riconoscere che esiste uno stretto rapporto tra esclusione sociale e svantaggio, nella misura in cui sono entrambi concetti relazionali usati per etichettare delle patologie sociali che producono disagio e disuguaglianza; nondimeno, mentre lo svantaggio si riferisce a una condizione sociale e rinvia a uno stato di cose (ancorché suscettibile di cambiamento e di trasformazione), l'esclusione rinvia a una serie di processi che, insieme, vengono nel tempo a determinare una condizione esistenziale individuale e collettiva. In effetti lo svantaggio (in quanto sintomo di una patologia sociale) è il risultato di una serie di processi di esclusione sociale, che sono di fatto le vere patologie su cui soffermarsi e riflettere. In ogni caso, perché un intervento sia efficace è necessario intervenire, simultaneamente, sia sui sintomi sia sulla patologia, attraverso una molteplicità integrata di azioni di inclusione.

L'inclusione può essere descritta come un processo multidimensionale, volto a ridurre i confini economici, sociali e culturali tra coloro che sono inclusi ed esclusi da un contesto sociale, rendendo progressivamente tali confini sempre più permeabili.

Si tratta di un processo dinamico, in stretta correlazione con i cambiamenti economici, culturali e sociali, che connotano i mutevoli scenari del mondo in cui viviamo, da cui deriva un progressivo mutamento degli stessi confini su cui il processo di inclusione viene a intervenire, modificando le forme e i modi di partecipazione alla vita associata e politica, l'uguaglianza di opportunità e di risorse, i livelli di benessere.

All'interno del processo in questione sono individuabili alcune

⁶ Cfr. L. Todman, *Reflections on Social Exclusion: What is it? How is it Different in U.S. Conceptualizations of Disadvantage? And, Why Might Americans Consider Integrating it into U.S. Social Policy Discourse?*, 2004, reperibile su http://www.uic.edu/cuppa/cityfutures/papers/webpapers/cityfuturespapers/session2_3/2_3reflections.pdf.

dimensioni costitutive, su cui è possibile intervenire in modo differenziato ma integrato, allo scopo di realizzarne le finalità in modo efficace e stabile: la dimensione culturale, che implica il riferimento a norme, valori, modi di vivere; la dimensione economica, che si riferisce al reddito, alle condizioni abitative e alle condizioni di impiego; la dimensione sociale, riferibile ai legami familiari, amicali e alle relazioni comunitarie.

L'inclusione sociale, quindi, si realizza all'interno delle suddette dimensioni attraverso una varietà di azioni, scelte, strategie.

La presenza o assenza o la deprivazione di "capabilità" è, quindi, cruciale nella promozione dell'inclusione sociale, intesa come quel processo di progressiva inclusione e partecipazione alle attività sociali di sempre più ampi numeri di individui e gruppi sulla base di nuove opportunità di accesso ai beni e alle risorse essenziali.

Come abbiamo sottolineato, infatti, l'inclusione sociale è essenzialmente basata e determinata dallo sviluppo di "capabilità" individuali e collettive. Secondo Sen, per poter identificare la presenza/assenza di "capabilità" all'interno di un sistema sociale bisogna prendere in considerazione cinque elementi: a) autentica libertà nella possibilità di determinare i vantaggi individuali e collettivi; b) valorizzazione delle differenze individuali nella trasformazione delle risorse disponibili in attività degne di valore; c) presenza di attività multivariate orientate a produrre e mantenere livelli adeguati di felicità e di benessere; d) bilanciata combinazione di fattori materiali e immateriali a sostegno del benessere individuale e collettivo; e) preoccupazione condivisa per un'equa distribuzione di opportunità e risorse all'interno della società⁷.

All'interno di questo *framework*, allo scopo di sostenere il recupero, il mantenimento e lo sviluppo di capabilità è estremamente importante sostenere individui, comunità e gruppi con dispositivi e strumenti che li aiutino a esprimere pienamente il proprio potenziale, sulla base di crescenti livelli di consapevolezza dei propri bisogni, possibilità e diritti.

Solo se vi è una piena coscienza dei bisogni sociali, che impli-

⁷ A. Sen, "Development as Capability Expansion", cit.; Id., "Capability and Well-Being", cit.

ca una consapevolezza dei sistemi sociali e del loro sviluppo, può essere possibile diventare consapevoli dei propri bisogni educativi e connettersi con altri individui e gruppi che condividono le stesse condizioni.

3. L'alta formazione come opportunità per promuovere e realizzare l'inclusione

La strategia indicata nel *Memorandum di Lisbona* identifica l'apprendimento permanente e la formazione continua, insieme, come un'opportunità e una risorsa per sostenere lo sviluppo sociale, nella misura in cui permettono una più ampia e diffusa distribuzione di risorse culturali e di strumentalità cognitive, per tutti e per ciascuno.

L'alta formazione può e deve funzionare come un dispositivo di accompagnamento e di sostegno ai processi di inclusione sociale, giocando su un doppio versante: quello culturale e politico, proponendosi come agente di riflessività e di trasformazione sociale attraverso la proposta di modelli e pratiche inclusivi; quello formativo, proponendosi come contesto funzionale all'acquisizione di strumenti cognitivi e culturali a sostegno di una *agency* autonoma, partecipativa, riflessiva e allo sviluppo di "capabilità".

Essa, infatti, può giocare un ruolo determinante sia in quanto *agente di promozione*, sia in quanto *contesto di realizzazione* dell'inclusione.

Una leva importante per la promozione dell'inclusione è l'intervento sulle condizioni di contesto, allo scopo di incidere sulle pratiche e sui comportamenti sociali.

In quanto *agente di promozione*, l'alta formazione, configurandosi insieme come spazio di ricerca e di costruzione e trasferimento di cultura, può avere un fortissimo impatto sui saperi nonché sui sistemi di credenze e di valori, in circolo all'interno del tessuto sociale.

Ciò può attuarsi innalzando i livelli di consapevolezza e di impegno sociale; operando sulle culture che connotano determinati contesti al fine di diffondere nuovi paradigmi e nuove visioni del mondo; modellando e promuovendo azioni di impegno e responsabilità per la tutela e il sostegno delle fasce deboli; puntando sul rispetto e sulla valorizzazione della diversità.

In quanto *contesto di realizzazione*, l'alta formazione si configura come una leva del *welfare* delle opportunità che, superando logiche assistenzialiste, responsabilizza gli individui, puntando alla loro realizzazione formativa, professionale e culturale.

Si tratta, in definitiva, di implementare le azioni di sostegno all'apprendimento permanente con l'obiettivo di contrastare le difficoltà nell'accesso e nella permanenza nella formazione continua e nel mercato del lavoro delle persone e delle categorie più svantaggiate; di scoraggiare l'insorgere dei nuovi analfabetismi, che generano a loro volta un rischio di esclusione sociale; di garantire l'acquisizione di livelli alti di qualificazione professionale e scientifica correlati a innovazione e competitività.

Per questo motivo, all'interno dei contesti dell'alta formazione, è indispensabile la presenza di attività e servizi funzionali a sostenere la progettualità formativa individuale, a orientare nei percorsi e nelle scelte, a colmare gap cognitivi e culturali che potrebbero costituire un limite all'accesso e alla partecipazione, a promuovere e registrare lo sviluppo di abilità, competenze, "comprensioni" funzionali a un pieno inserimento nei contesti di lavoro e di vita associata.

Si tratta di puntare simultaneamente sullo sviluppo di quelle che sono riconosciute come competenze chiave per l'apprendimento permanente, su abilità trasversali e a-specifiche (intese come *life skills*) e su competenze più specificamente caratterizzanti i profili professionali in uscita.

L'alta formazione deve, quindi, declinarsi su un piano individuale, focalizzandosi sui progetti di apprendimento dei singoli, allo scopo di massimizzarne le esperienze apprenditive, anche mettendo in campo metodologie didattiche e di *assessment* calibrate sulle caratteristiche e sui bisogni individuali.

Tutto questo richiede una presa in carico globale della persona, con i suoi talenti, necessità, aspirazioni, debolezze, cui viene riconosciuta la possibilità di un'attiva e responsabile partecipazione ai progetti formativi in cui è coinvolta, in una prospettiva inclusiva.

Ne deriva la necessità di una profonda riconfigurazione dei dispositivi e degli strumenti utilizzati, che devono essere resi sempre più adattabili, flessibili, suscettibili di modifiche e revisioni, in una logica di costante implementazione e alla luce di indicatori di qualità sempre più dettagliati e precisi.

In questa prospettiva, tutti i dispositivi per la *quality assurance* dell'istruzione superiore utilizzati in ambito europeo, evidenziano come principale requisito di qualità la capacità di rispondere in modo efficace a specifici bisogni di apprendimento identificati sulla base di esigenze di contesto (in merito agli sbocchi professionali e occupazionali offerti da una determinata area territoriale) e di sviluppo personale e professionale di individui e gruppi sociali.

Per quanto riguarda nello specifico il nostro paese, il modello CRUI di valutazione dei corsi di studio universitari evidenzia in modo molto chiaro quanto i parametri per la certificazione della qualità siano da individuarsi: nell'indicazione di chiari sbocchi professionali e occupazionali per i quali preparare i laureati; nell'esplicita identificazione di risultati di apprendimento coerenti tra di loro, con gli obiettivi formativi qualificanti della/e classe/i di appartenenza del corso di studio nonché con gli sbocchi professionali e occupazionali e i fabbisogni formativi espressi dalle organizzazioni rappresentative del mondo della produzione, dei servizi e delle professioni.

Ciò richiede che si costruiscano e sostengano raccordi efficaci tra il circuito della formazione e quello dell'occupazione, alimentando e supportando percorsi di apprendistato, di formazione-lavoro, di stage, di tirocinio, in modo da adeguare la formazione alla prospettiva della crescita della persona in coerenza con gli obiettivi di coesione sociale e di competitività economica individuati dall'UE.

Ne deriva la necessità di costruire un'adeguata piattaforma di interfaccia tra formazione e lavoro, che riconosca l'importanza anche delle occasioni non-formali e informali dell'apprendimento e validi gli esiti a esse relative con idonei dispositivi di *assessment* e certificazioni.

In questa prospettiva, gli Atenei devono assicurare agli studenti attività formative che conducano ai risultati di apprendimento attesi; tenere sotto controllo lo svolgimento del processo formativo; garantire un corretto accertamento dell'apprendimento degli studenti; mettere a disposizione personale docente, infrastrutture, servizi di contesto e collaborazioni esterne adeguati al raggiungimento dei risultati di apprendimento; monitorare i risultati del processo formativo; adottare un sistema di gestione adeguato ed efficace, atto a promuovere e sostenere la qualità dei corsi di studio.

La progettazione e l'erogazione della formazione devono pertanto

essere articolati intorno a cinque aree (fabbisogni e obiettivi, percorso formativo, risorse, monitoraggio, sistema di gestione), che devono essere gestite in riferimento a parametri il più possibile equi, inclusivi, partecipativi.

A questi indicatori devono corrispondere precise azioni di contesto, indirizzate ad assicurare e a monitorare la presenza di attività, opportunità, risorse, servizi, che mettano le agenzie formative in condizione di offrire a tutti e a ciascuno *in prima istanza* la possibilità del riconoscimento dei propri bisogni formativi, intesi come bisogni di apprendimento (il che richiede di puntare su dispositivi e strumenti di bilancio e di ricognizione nonché di orientamento); *in seconda istanza*, attività, opportunità e risorse formative calibrate sulle esigenze e sui bisogni di un'utenza composita e variegata (per livelli di istruzione e formazione in ingresso, condizioni socio-economiche, paese d'origine, età, genere e orientamento sessuale, modalità di funzionamento, nonché per aspettative, motivazioni, progetti...) particolare attenzione va portata alle fasce deboli e a rischio di esclusione, a cui deve essere garantita, attraverso la formazione, la possibilità di acquisire, mantenere e sviluppare un alto *range* di "capabilità", funzionali a un'attiva e piena partecipazione a tutte le attività presenti all'interno dei contesti formativi e, in prospettiva, a una autonoma, consapevole, responsabile partecipazione a tutte le dimensioni della vita sociale (culturali, economiche, politiche).

Solo in questo modo l'alta formazione potrà contribuire in modo efficace a rispondere alle sfide che l'Europa è chiamata ad affrontare in termini di inclusione, innovazione, benessere per tutti e per ciascuno.

Documenti politici e di indirizzo

Social Inclusion in Europe 2006

Joint Report on Social Protection and Social Inclusion 2007

Joint Report on Social Protection and Social inclusion 2008 SEC(2008) 91

Riferimenti bibliografici

- Barnes C., "Disability, Higher Education and the Inclusive Society", «The British Journal of Sociology of Education», Vol. 28, No. 1, January 2007, pp. 135-145.
- , "Disability Studies: What's the Point?", «Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico», Vol. 1, No. 1, 2007.
- Barnes C., Oliver M., Barton L., *Disability, the Academy and the Inclusive Society*, in C., Barnes *et al.* (eds.), *Disability Studies Today*, Cambridge: Polity, 2002, pp. 250-260.
- Basit T.N., Tomlinson S., *Social Inclusion and Higher Education*, Bristol (UK): The Policy Press, 2012.
- Commissione di studio e di indirizzo sul futuro della formazione in Italia, *Rapporto sul futuro della formazione in Italia, Executive summary*, www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/...A411.../executivesummary.pdf.
- Cresson E. (a cura di), *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, Bruxelles: European Commission, 1995.
- Direzione Generale per l'Università, Italia: alta formazione, diritto allo studio e politiche per l'inclusione, *Rapporto per la 48a sessione della Conferenza Internazionale dell'Educazione Ginevra*, 25-28 novembre 2008, reperibile su www.miur.it/UserFiles/2897.pdf.
- Gallacher J. *et al.*, *Education for All? Further Education, Social Inclusion and Widening Access*, Report submitted to Scottish Executive, Centre for Research in Lifelong Learning, Caledonian University, Glasgow, 2000.
- Hills J., Le Grand J., Piachaud D., *Understanding Social Exclusion*, Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Honneth A., *La lotta per il riconoscimento*, Milano: Il Saggiatore, 2002.
- Marlier E., Atkinson A.B., "The EU and Social Inclusion: Facing the Challenges", «British Journal of Social Work», 37, 2007, pp. 954-956.
- O'Brien S., Fathaig M.O., *Learning Partnerships For Social Inclusion: Exploring Lifelong Learning Contexts, Issues and Approaches*, Cork: Oak Tree Press, 2007.
- Sen A., "Development as Capability Expansion", «Journal of Development Planning», Vol. 19, 1989, pp. 41-58.
- , "Capability and Well-Being", in M. Nussbaum, A. Sen (eds.), *The Quality of Life*, New York: Oxford Clarendon Press, 1993, pp. 30-53.
- , *Development as Freedom*, New York: Knopf Press, 1999.

- _____, “Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny”, Social Development Papers, Asian Development Bank, 2000, reperibile su <http://www.gsdc.org/go/display&type=Document&id=1916>.
- Stefani E., *Qualità per l'Università*, Milano: FrancoAngeli, 2006.
- Stewart K., “Monitoring Social Inclusion in Europe’s Regions”, «Journal of European Social Policy», Vol. 13, No. 4, 2003, pp. 335-356.
- Todman L., *Reflections on Social Exclusion: What is it? How is it Different in U.S. Conceptualizations of Disadvantage? And Why Might Americans Consider Integrating it into U.S. Social Policy Discourse?*, 2004, reperibile su http://www.uic.edu/cuppa/cityfutures/papers/webpapers/cityfuturespapers/session2_3/2_3reflections.pdf.

