



Università
Ca' Foscari
Venezia

**Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School**

Dottorato di ricerca in

SCIENZE DELLA COGNIZIONE E DELLA FORMAZIONE, XXIV CICLO

Anno di discussione 2013

**LA FORMATIVITÀ NEL PROCESSO
DI CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE**

SETTORE SCIENTIFICO-DISCIPLINARE DI AFFERENZA: M-PED/04

Tesi di Dottorato di

GIORGIO RIELLO, matricola 955654

Coordinatore del Dottorato
prof. Umberto Margiotta

Tutore del dottorando
prof. Massimiliano Costa

“Il segreto, naturalmente, è che la mente è una estensione delle mani e degli strumenti che si usano e delle attività alle quali li si applica. ...

Quegli strumenti e ausili che portano a compimento le cose non svolgono assolutamente lo stesso ruolo, nel formare la mente, che svolgono il lessico e la grammatica che plasmano i nostri pensieri. ...

Indubbiamente la competenza può essere migliorata con l'aiuto della teoria ...

ma il nostro stile non migliora fino a quando non riusciamo ad applicare questa conoscenza alla nostra competenza (specifici)”.

(Bruner, J. 1996)

INDICE

Indice delle figure	I
Indice delle tabelle	I
Abbreviazioni	II
<i>Introduzione</i>	1
PARTE PRIMA	
CONTESTO E FONDAMENTI TEORICI	
<i>CAPITOLO PRIMO</i>	
CONTESTO, MOTIVAZIONE E DOMANDE DELLA RICERCA	7
1.1 ELEMENTI DI CONTESTO	7
1.1.1 Politiche europee in materia di lavoro, istruzione e formazione	8
1.1.1.1 Dai Trattati di Roma agli anni Ottanta.	8
1.1.1.2 L'Atto Unico Europeo, Trattato di Maastricht e Trattato di Amsterdam	12
1.1.1.3 Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020	19
1.1.2 Le competenze nella strategia europea	31
1.1.2.1 I concetti chiave dell'europa dell'apprendimento	33
1.1.2.1.1 Apprendimento formale, non formale, informale	33
1.1.2.1.2 Risultati di apprendimento (learning outcomes)	38
1.1.2.1.3 Livelli di riferimento	39
1.1.2.2 La validazione degli apprendimenti nell'Unione Europea	41
1.1.2.3 La validazione degli apprendimenti in Italia: in via di definizione	46
1.1.3 Necessità di ridisegnare il welfare state	53
1.1.3.1 Origini e sviluppo del welfare state	53
1.1.3.2 Il welfare state in Europa	56
1.1.3.2.1 I quattro modelli europei di welfare	58
1.1.3.3 Crisi del welfare state	62
1.1.3.3.1 Nuovi rischi e vulnerabilità	70
1.2 MOTIVAZIONE E DOMANDE DELLA RICERCA	72
1.2.1 Motivazione e obiettivi dell'indagine	72
1.2.2 Le domande di ricerca	73

CAPITOLO SECONDO

QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO	75
2.1. IL COSTRUTTO DELLA COMPETENZA: GLI ATTUALI APPROCCI ALLA COMPETENZA	75
2.1.1 Approccio tecnico-scientifico	76
2.1.1.1 Il modello individuale delle competenze	76
2.1.1.1.1 Approccio <i>worker oriented</i>	76
2.1.1.1.2 Approccio <i>work oriented</i>	79
2.1.1.1.3 I due approcci a confronto	80
2.1.1.2 Il modello delle competenze distintive	81
2.1.2 Approccio eco-sistemico	82
2.1.3 Approccio sociologico	84
2.1.3.1 Modello ISFOL	84
2.2 ALLA RICERCA DI UN SIGNIFICATO COMUNE DI COMPETENZA	86
2.3 “DENTRO” LA COMPETENZA	90
2.3.1 La dimensione soggettiva	91
2.3.2 La dimensione oggettiva	93
2.3.3 La dimensione contestuale	94
2.3.3.1 L’approccio socio-culturale”	94
2.3.3.2 L’approccio culturale-situato	96
2.4 AZIONE E RIFLESSIVITÀ GENERATIVE DEL SÉ	101
2.4.1 L’azione come questione di senso	101
2.4.1.1 L’azione umana dal punto di vista psicologico	107
2.4.1.2 Ruolo e componenti della volizione	108
2.4.2 La riflessività come attribuzione di senso	113
2.4.2.1 La razionalità euristico-riflessiva	113
2.4.2.1.1 L’ipotesi di Schön	116
2.4.2.1.2 Reflectivity vs Reflexivity	119
2.4.2.2 La razionalità critico-riflessiva	121
2.4.2.2.1 L’ipotesi di Mezirow	124
2.4.2.3 “Capacità di attivare il transfer delle competenze” come metacompetenza per il <i>lifelong learning</i>	127
2.5 RICONOSCIMENTO E CERTIFICAZIONE: DUE “TECNOLOGIE” DI SCAMBIO IN UN SISTEMA INTEGRATO	131
2.5.1 Riconoscimento e certificazione nel contesto europeo	137
2.6 COMPETENZE E TEORIA DEL CAPITALE UMANO	141
2.6.1 La certificazione delle competenze “funzionale” al capitale umano	146

2.7	OLTRE IL FUNZIONALISMO DELLE COMPETENZE	150
2.7.1	<i>Capability</i> come libertà sostanziale di poter scegliere fra “le vite possibili”	150
2.7.2	<i>Agency</i> come capacità di agire con efficacia	154
2.7.3	La certificazione delle competenze come “libertà di agire”	158
 PARTE II		161
RICERCA EMPIRICA		161
 CAPITOLO TERZO		163
LA RICERCA		163
3.1	LO SCENARIO	163
3.2	DESCRIZIONE DEL PROGETTO S.U.V. (SISTEMA UNIVERSITARIO VENETO)	165
3.2.1	Finalità del progetto S.U.V.	165
3.2.2	Analisi delle buone pratiche a livello nazionale ed europeo	170
3.2.3	Declinazione delle competenze trasversali	171
3.2.3.1	Individuazione delle competenze trasversali	174
3.3	DEFINIZIONE DEL PROCESSO DI RICONOSCIMENTO E CERTIFICAZIONE	178
3.3.1	FASE 1: Informazione e consulenza (ORIENTAMENTO)	181
3.3.2	FASE 2: Descrizione delle competenze (<i>RICONOSCIMENTO</i>)	182
3.3.2.1	Descrizione delle evidenze	183
3.3.2.2	Approccio narrativo per indagare gli apprendimenti non/informali	184
3.3.2.3	La <i>Critical Incident Interview</i> come strumento di ricerca narrativa	186
3.3.3	FASE 3: Validazione formale delle evidenze e assessment (<i>VALIDAZIONE</i>)	187
3.3.3.1	Validazione formale delle evidenze	188
3.3.3.2	Verifica - Assessment	189
3.3.3.2.1	Materiali e strumenti del processo di assessment di validazione	192
3.3.4	FASE 4: Certificazione sociale (<i>CERTIFICAZIONE</i>)	194
3.4	I RISULTATI DELLA RICERCA	198
3.4.1	Riflessioni sui risultati della sperimentazione	207
 CAPITOLO QUARTO		213
UNA CONCLUSIONE PER APRIRE		213
4.1	RIDISEGNARE IL WELFARE: DA “ATTIVO” AD “ATTIVANTE”	216
4.1.1	Due approcci di active welfare state	220
4.1.2	Verso un welfare “attivante”	223
5.2	FORMAZIONE VOLANO DELLE CAPABILITIES	228

APPENDICE	233
ALLEGATO 1	234
Definizioni di competenza	234
ALLEGATO 2	240
Framework Sinottici	240
ALLEGATO 3	251
Strumenti per la definizione del modello	251
ALLEGATO 4	255
Documenti e processo di certificazione	255
Ringraziamenti	280
Documenti europei consultati	281
Bibliografia	285

Indice delle figure

Figura 1 Le componenti di una strategia politica integrata	30
Figura 2: I quattro modelli europei di welfare	62
Figura 3: Cause della crisi del welfare state	64
Figura 4: Le responsabilità politiche	69
Figura 5: Le dimensioni fondamentali della competenza	90
Figura 6: Teorie motivazionali del contenuto e del processo	93
Figura 7: L'agire tecnico-produttivo (poieis o ΠΩΙΕΣΙΣ)	102
Figura 8: L'agire etico-sociale (praxis o ΠΡΑΧΙΣ)	103
Figura 9: Le quattro fasi fondamentali del modello del passaggio del Rubicone (Heckhausen, 1990-1992).....	109
Figura 10: Il modello del passaggio del Rubicone secondo Kuhl	111
Figura 11: La successione delle fasi psicologiche dell'azione, ovvero il "modello Rubicone allargato" dell'agire	112
Figura 12: La competenza generativa del Sé.....	130
Figura 13: Un modello generale di scambio basato sul sistema integrato Riconoscimento e Certificazione - Fonte: IRSEA, 2001.....	133
Figura 14: Il riconoscimento delle competenze: grado di formalizzazione e ambiti di apprendimento	134
Figura 15: Riconoscimento delle competenze: strumenti e dispositivi utili allo sviluppo del lifelong learning	136
Figura 16: Il network del riconoscimento.....	138
Figura 17: Il processo di messa in trasparenza e in valore delle competenze	139
Figura 18: Dimensione della competenza dell'agire intenzione nel sistema di certificazione.....	140
Figura 19: La competenza tra valore d'uso e valore di scambio	143
Figura 20: Modello di Riconoscimento e Certificazione delle Competenze	147
Figura 21: Approccio "funzionalistico" del processo di certificazione delle competenze	148
Figura 22: <i>Capability Approach</i>	158
Figura 23: Laureati con esperienze di lavoro durante gli studi (%)	166
Figura 24: Radar Chart delle competenze trasversali del progetto S.U.V.	177
Figura 25: Triangolazione Osservativa della Competenza (Pellerey, 2004)	180
Figura 26: Dai diritti formali alle capacità e ai funzionamenti	227
Figura 27: Procedura del Servizio Informazione e consulenza	257
Figura 28: Procedura del Servizio Descrizione delle evidenze	260
Figura 29: Procedura del Verifica formale delle evidenze	268
Figura 30: Procedura del Servizio Verifica - Assessment.....	278

Indice delle tabelle

Tabella 1: Comparazione terminologica delle tipologie di apprendimento	35
Tabella 2: Tipologie di apprendimento formale, non formale e informale	37
Tabella 3: Caratteristiche distintive delle tre forme di apprendimento	38
Tabella 4: Cause esterne della crisi del welfare state.....	65
Tabella 5: <i>Worker oriented</i> e <i>Work oriented</i> a confronto	80
Tabella 6: Modello eco-sistemico	83
Tabella 7: Benessere ed Agency	156
Tabella 8: Situazione dei Laureati (in corso, fuori corso, etc.) per Ateneo (2008/2009)	167
Tabella 9: Alcune caratteristiche dei laureati per età di immatricolazione	167
Tabella 10: Iscritti - 2011/2012 - Fasce di età - Tutte le lauree.....	168
Tabella 11: Classificazione Tuning delle competenze trasferibili	175

Abbreviazioni

AUE	Atto Unico Europeo
CE	Comunità Europea
CEE	Comunità Economica Europea
CEEA	Comunità Europea per l'Energia Atomica,
COM	Comunicazione
ECVET	European Credit system for Vocational Education and Training
EQAVET	European Quality Assurance Reference framework for Vocational Education and Training
EQF	European Qualification Framework –
FP	Formazione Professionale
FSE	Fondo Sociale Europeo
MAC	Metodo Aperto di Coordinamento
PAC	Politica comune nel settore dell'agricoltura
PIM	Programmi Integrati Mediterranei
R&S	Ricerca e Sviluppo
SEO	Strategia Europea per l'Occupazione
VET	Vocational Education and Training
ET	Education and Training
NQF	National Qualifications Framework
DS	Diploma Supplement
CFU	Crediti formativi universitari
OMS	Organizzazione Mondiale Sanità
ISO	International Standard Organization
CEN	Comitato Europeo di Normazione
OCSE	Organization for Economic Cooperation and Development
OCSE	Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico
ZFR	Zone di Fiducia Reciproca
HDI	Human Development Index
UNDP	United Nation Development Program

Introduzione

«Forse proprio lavorare vuol dire sentirmi estranea; ma al tempo stesso, ero preoccupata di dover rendermi conto che invece di acquisire competenze, sentivo che erano soffocate le mie abilità [...]. E veramente in questo senso potrei fare mille esempi dei comportamenti dei vari datori di lavoro nei miei confronti, comportamenti che forse sono improntati anche alla buona fede o a un fraintendimento di quelle che erano le mie. Attualmente sono disoccupata, anche se mi capita talvolta di lavorare [...] e nel frattempo, nel resto del tempo della mia vita, in quello che almeno posso decidere di gestire come voglio io, o almeno mi illudo di farlo, diciamo che sto cercando di riequilibrarmi e almeno per adesso ho deciso questo: di staccare la spina, e che per un tot di ore al giorno, non ci sono per nessuno, faccio finta di non esistere, e se qualcuno mi vuole, deve venire qui, deve venire lui a cercarmi, e davanti a me, in faccia, deve dirmi per favore cosa sono» (RAIMO C., 2009, p. 7-8).

Il rischio che la precarietà divenisse un genere letterario c'era, c'è. I confini in cui l'uomo contemporaneo cresce, vive e si forma sono i confini, spesso "liquidi" e indefiniti, afferma Bauman (2006), di una società per l'appunto mobile, svincolata dallo spazio e dal tempo, in cui la "leggerezza", la variabilità, o ancora l'incertezza, precisa Beck (2004), diventano parole d'ordine per un uomo che riscopre dentro di sé, ha aggiunto Sen (2008), anche una natura multiidentitaria: per patria, storia, tradizioni, famiglia, cultura, fede, professione, ecc.

Il mito della piena occupazione, "promessa" dal welfare moderno, incentrato sulla figura del *male breadwinner* (LEWIS J., OSTNER I., 1994), il lavoratore maschio, adulto, unico percettore di reddito del nucleo familiare, è sfidato dalla crescente pluralizzazione delle condizioni occupazionali, dal diffondersi di percorsi di carriera discontinui, incerti, che lasciano sempre aperta la porta verso la disoccupazione, la sotto-occupazione e l'insicurezza; ed è sfidato anche dalla crescente partecipazione al lavoro delle donne.

La certificazione delle competenze fa parte degli strumenti che facilitano la partecipazione al processo di aggiornamento e adattamento alle trasformazioni in atto. L'Europa ha iniziato nel 1989 ad affrontare il problema della certificazione delle

competenze a partire dai meccanismi di mutuo riconoscimento tra Paesi membri delle attestazioni di qualifiche professionali rilasciate, al fine di incentivare la mobilità di persone, studenti e lavoratori. Viene da allora sviluppata un'accezione di mobilità delle risorse umane europee che enfatizza non solo e non tanto la mobilità fisica e geografica delle persone, quanto la leggibilità e la trasferibilità delle competenze possedute, le quali vengono considerate come il capitale distintivo dell'Unione Europea nel quadro del paradigma "dell'Europa della conoscenza"¹. La gestione delle competenze viene quindi riconosciuta come uno dei fattori principali su cui investire per fare dell'Unione europea la "Società della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo"² e costituisce una priorità strategica per rendere trasparente e comunicabile apprendimenti formali, informali e non formali.

Analizzare la complessità del fenomeno della certificazione delle competenze e del costruito di competenza è il modo per comprendere quali sono le attenzioni da considerare nel metodo e nelle prassi di intervento che rischiano altrimenti di scivolare in una prospettiva fondata su una visione lineare dell'apprendimento all'interno della quale le competenze si trasmettono unicamente attraverso processi di istruzione. Il rischio è quello di cadere in un meccanismo in cui, riconosciuta la centralità della conoscenza e delle persone, le competenze vanno descritte e registrate per poi poter essere prescritte (CEPOLLARO G., 2008).

L'uscita da un'impostazione che vede la competenza in termini di una prestazione di successo, di una performance di ordine superiore, è il requisito per abbandonare una logica di progettazione di interventi orientati a colmare divari e scarti, tesi a prescrivere comportamenti attesi costruiti. La competenza così intesa ha un significato che trascende la semplice dimensione professionale; un significato che abbraccia tanto le competenze necessarie alle persone per lavorare quanto quelle per operare nell'odierna "società della conoscenza"; per agire, cioè, come soggetti attivi, autonomi e consapevoli, piuttosto che "essere agiti". Soprattutto, una definizione così concepita presuppone il possesso da parte degli individui della capacità di base di leggere l'esperienza, di interpretarla, di re-

¹ Con società della conoscenza si fa riferimento alla sempre crescente incidenza della conoscenza sull'attività umana. In un contesto dove non esistono più limiti di tipo geografico e la tecnologia compie passi da gigante, conoscenza e accesso alle informazioni sono elementi imprescindibili anche per l'economia e sostituiscono il nuovo capitale sul quale investire. Per questo motivo si parla anche di "*knowledge based economy*" ossia economia basata sulla conoscenza e fondata sul cosiddetto triangolo della conoscenza: ricerca, innovazione ed educazione.

² CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Conclusioni del Consiglio europeo su occupazione, riforme economiche e coesione sociale*, Lisbona, 23-24 marzo 2000

interpretarla e di proiettarla verso nuovi orizzonti progettuali (Alberici e Serreri, 2003 e, soprattutto, Alberici, 2008).

Vorrei continuare nell'esposizione, ma "Introdurre" significa accompagnare qualcuno fino alla soglia senza però svelargli l'intero contenuto di ciò che lo attende; è aspettare che l'ospite si metta comodo e si prenda il tempo necessario per ambientarsi: in questa breve introduzione, pertanto, ho cercato di presentare a grandi linee, lo scenario del tema delle competenze e della loro certificazione.

Prima di concludere, intendo soffermarmi sul titolo scelto, in particolare sulla parola, "formatività", utilizzata. La formatività – secondo Luigi Pareyson (1974, p. 7) – è la *struttura, il carattere, la capacità* insita nel formare. Ora, formare significa anzitutto fare, *poieîn*. Prima di tutto la formatività si mostra come un'attività che può esser tale solo essendo recettiva e dunque né creatrice, né passiva imitatrice. La recettività è tutt'altra cosa della passività. Io sono recettivo nella misura in cui accolgo qualcosa, lo sviluppo, ne esercito ed estendo le virtualità. L'uomo è tanto attivo quanto recettivo; è attivo nella misura in cui è recettivo e recettivo nella misura in cui è attivo. E ciò perché l'attività umana è prolungamento di una ulteriore e più profonda attività, che riceve, cui consente e che sviluppa nel suo essere, vivere e fare. Egli non può riceverla se non esercitandola, né può esercitarla se non ricevendola, come può constatarsi soprattutto nella libertà. Questo principio, che trova fondamento e sviluppo sul terreno dell'ontologia, è efficace in tutto l'operare dell'uomo (GUASTI L., 2002).

"Formativo" non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento ma comprende tutto ciò che rende "significante" un'azione volta alla creazione di valore". Formazione è "dare forma" all'azione (Margiotta 2004, 2006), ma solo a partire dalla possibilità di generare forme nuove di conoscenza orientate al valore; in epoca post-fordista la formazione diviene spazio di un agire strategico orientato all'attivazione di un senso creativo e generativo che dà valore alla conoscenza: è da questo punto di vista che l'agire formativo garantisce la costruzione di nuovi significati e valori.

La mia ricerca ha voluto quindi indagare la possibilità di una "Formatività" all'interno di un processo di certificazione delle competenze dove la persona si riappropri del Sé dando senso e significato alle proprie competenze utili alla ri-progettazione della propria vita lavorativa ed esistenziale.

PARTE PRIMA

CONTESTO E FONDAMENTI TEORICI

CAPITOLO PRIMO

CONTESTO, MOTIVAZIONE E DOMANDE DELLA RICERCA

“Le persone si lasciano convincere più facilmente dalle ragioni che esse stesse hanno scoperto, piuttosto che da quelle scaturite dalla mente di altri”.

Blaise Pascal

1.1 ELEMENTI DI CONTESTO

Il rilancio delle economie europee avviato nell'immediato dopoguerra andò incontro, negli anni '70, ad un drastico ridimensionamento delle prospettive di crescita. Crisi petrolifera, agitazioni sociali, fallimento del Keynesismo sociale e del sistema produttivo di stampo fordista palesarono le debolezze del sistema produttivo del vecchio continente.

Da qui la necessità di ridisegnare un nuovo modello di Welfare che risponda ai nuovi bisogni. Questo nuovo modello non si connota unicamente per l'abbandono di una visione irenica del funzionamento ottimale del mercato come spontaneo fautore di progresso sociale in favore dell'adozione di misure 'attive' di politica occupazionale - fra cui la formazione continua - finalizzate a contrastare la disoccupazione. L'intervento europeo in questo settore infatti non è concepito unicamente in funzione della realizzazione degli obiettivi occupazionali della Comunità ma è diretto, sia favorendo l'accesso dei cittadini europei ai servizi d'istruzione dei Paesi membri che l'attivazione di scambi culturali, sia infine conformando i sistemi educativi dei diversi Paesi a comuni obiettivi, a porre le condizioni per una collaborazione attiva dei cittadini europei alla propria emancipazione personale e sociale. In tal modo i cittadini europei, accrescendo le proprie *chances* di

scegliere un ambito professionale adeguato alle proprie attitudini personali, potranno contribuire anche al progresso in senso sociale dell'Unione.

La politica comunitaria sull'istruzione e sull'formazione professionale sta assumendo un ruolo decisivo nel processo in atto di profonda trasformazione del modello sociale europeo (Streeck W., 2000; Hemerijck A., 2002; Emerson M., 1998). La costruzione di una politica europea dell'istruzione rappresenta pertanto un fattore decisivo per la definizione di un'identità europea non più correlata in via prevalente alla prospettiva economica dell'integrazione ma alla possibilità di dare ai cittadini europei il senso di appartenenza ad uno spazio sociale e culturale comune, pur nel rispetto delle differenze nazionali.

Al fine di comprenderne la portata innovativa di tale azione, risulta necessaria una breve analisi preliminare degli indirizzi del Consiglio europeo sulla centralità delle politiche comunitarie sull'istruzione e la formazione continua. Tuttavia, considerare l'istruzione e la formazione in relazione con il problema dell'occupazione non significa che l'istruzione e la formazione debbano ridursi ad un'offerta di qualificazioni.

L'istruzione e la formazione hanno sempre come funzione essenziale l'integrazione sociale e lo sviluppo personale mediante la condivisione di valori comuni, la trasmissione di un patrimonio culturale e l'apprendimento dell'autonomia.

1.1.1 Politiche europee in materia di lavoro, istruzione e formazione

1.1.1.1 Dai Trattati di Roma agli anni Ottanta.

I Trattati di Roma firmati nel 1957 e istitutivi rispettivamente della Comunità Economica Europea (CEE) e della Comunità Europea per l'Energia Atomica (CEEA, definita anche EURATOM), rappresentano l'inizio di quel percorso lento di integrazione economica, politica e sociale che in un cinquantennio ha interessato un numero crescente di Stati europei; un percorso che rimane a tutt'oggi un processo di sfida politica, sociale e culturale, «una formidabile avventura collettiva»³, come l'ha definita Jacques Delors. Il Trattato CEE⁴, di natura eminentemente economica⁵, lascia intendere, in virtù della sua

³ Discorso di Jacques Delors al Parlamento Europeo (in occasione del dibattito d'investitura della nuova commissione); (COMDOC, 10.02.1993).

⁴ Il Trattato CEE, firmato il 25 marzo 1957, «contenendo soltanto l'indicazione degli obiettivi finali e di taluni intermedi senza indicare esattamente i tempi di realizzazione e i contenuti della legislazione necessaria per attuarli, non poteva che essere almeno in gran parte “un Trattato di procedure”, delle quali dovevano essere protagoniste le Istituzioni comunitarie. In altre parole si trattava di un Trattato “quadro”, in cui il trinomio Istituzioni-procedure-obiettivi prefigurava una struttura di negoziato permanente, che sarà poi la caratteristica peculiare dei documenti comunitari a venire» (OLIVI B., 1995, p. 50). Rispetto agli altri Trattati

struttura, la necessità di un'integrazione che, prendendo piede dagli impegni concreti assunti in ambito di mercato comune, proceda verso un «coordinamento delle politiche» anche in settori di carattere non strettamente economico, al fine di accompagnare la nascita di un mercato comune o ammortizzarne gli eventuali squilibri⁶. Tuttavia il Trattato CEE non contempla impegni espliciti alla cooperazione in materia d'istruzione, sebbene contenga già riferimenti a interventi di chiara attinenza con sistemi educativi (ad esempio, il diritto alla libera prestazione dei servizi e al mutuo riconoscimento dei titoli di studio e delle qualifiche⁷); esso si limitava a dichiarare, all'articolo 3, che gli Stati membri dovevano fornire un contributo a un'istruzione e a una formazione di qualità. Per quanto attiene invece il settore delle politiche della formazione professionale, la politica sociale sancita dagli artt. 117-128 del Trattato, prevede l'adozione di una politica comune in materia di formazione «che possa contribuire allo sviluppo armonioso sia delle economie nazionali sia del mercato comune». In termini di dettaglio, rivestono importanza centrale i due articoli 117 e 118. Il primo traccia la cornice propositiva degli obiettivi: «Gli Stati membri convengono sulla necessità di promuovere il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro della mano d'opera che consenta la loro parificazione nel progresso. Gli Stati membri ritengono che una tale evoluzione risulterà sia dal funzionamento del mercato comune, che favorirà l'armonizzarsi dei sistemi sociali, sia dalle procedure previste dal presente trattato e dal ravvicinamento delle disposizioni legislative, regolamentari e amministrative». Il secondo, invece, stabilisce le materie e gli ambiti operativi su cui avviare l'azione politica «[...] La Commissione ha il compito di promuovere una stretta collaborazione tra gli Stati membri nel campo sociale, in particolare per le materie

«per pervenire all'integrazione economica [...] erano necessarie imponenti armonizzazioni o unificazioni legislative, onde dar luogo a «politiche comuni» da gestire a livello europeo, politiche che dovevano includere tutti i grandi settori della vita economica e sociale [...]. Il trasferimento progressivo [...] della sovranità si doveva effettuare nell'ambito di una struttura di «negoziato permanente» costituita dal sistema delle Istituzioni [...]. Ancorché chiaramente insoddisfacente dal punto di vista federalistico, l'acquisizione successiva di porzioni di potere "sovranazionale" a livello istituzionale comunitario, ha garantito sinora l'ottenimento del massimo di coesione con il minimo di traumi politici» (OLIVI B., 1995, p. 50-51).

⁵ L'articolo 2 del Trattato CEE ne sancisce gli obiettivi generali: «La Comunità ha il compito, mediante l'istituzione di un mercato comune e il graduale ravvicinamento delle politiche economiche degli Stati membri, di promuovere nell'intera Comunità uno sviluppo armonioso delle attività economiche, un'espansione continua ed equilibrata, un aumento della stabilità, un incremento del tenore di vita e più strette reazioni tra gli Stati che la compongono».

⁶ Si pensi ad esempio alla politica comune nel settore dell'agricoltura (PAC), con particolare riferimento alla politica di sostegno dei prezzi (a fronte di produzioni eccedenti), che, negli ultimi anni, ha assorbito la parte maggioritaria del bilancio annuale della CEE.

⁷ Il *diritto di stabilimento* stabilisce la libertà di esercizio delle professioni sull'intero territorio comunitario e si fonda sul principio generale di cui all'articolo 7 del Trattato che vieta «ogni discriminazione effettuata in base alla nazionalità». In sintonia con questo principio, il primo paragrafo dell'articolo 57 stabilisce che: «Al fine di agevolare l'accesso alle attività non salariate e l'esercizio di queste, il Consiglio [...] stabilisce intese al reciproco riconoscimento dei diplomi, certificati ed altri titoli».

riguardanti: l'occupazione, il diritto al lavoro e le condizioni di lavoro, la formazione e il perfezionamento professionale, la sicurezza sociale, la protezione contro gli infortuni e le malattie professionali, l'igiene del lavoro, il diritto sindacale e le trattative collettive tra datori di lavoro e lavoratori».

Dal dettato degli articoli e dalla collocazione stessa della formazione professionale in un capitolo dedicato alla politica sociale, è possibile ricavare il significato e la funzione politica che il Trattato attribuiva alla formazione professionale, intesa come strumento di tutela sociale per accompagnare i processi di mobilità e di riqualificazione dei lavoratori. Considerata alla stregua della protezione dagli infortuni e dalle malattie professionali o dell'igiene del lavoro, la formazione professionale ripone la sua funzione privilegiata nella protezione delle fasce più deboli del mercato del lavoro senza pertanto agganci o interpolazioni con le politiche di investimento, né con le politiche dell'istruzione che, peraltro, non figurano né nel capitolo sociale, né altrove nel Trattato. Questo scarto esistente tra formazione professionale e istruzione caratterizzerà per almeno venti anni lo sviluppo delle politiche comunitarie in questi due settori, dal momento che la prima, riconosciuta sin dall'inizio come ambito di intervento e d'interesse comunitario, supportato peraltro da un impegno congiunto (il Fse⁸), ha avuto un'evoluzione interna alle istituzioni comunitarie, mentre le politiche per l'istruzione hanno a lungo avuto una gestione discontinua e di tipo intergovernativo.

La differente priorità attribuita alla formazione e all'istruzione nell'ambito del Trattato di Roma mette in evidenza in modo esplicito della tradizionale ostilità dei Paesi a far rientrare la politica di istruzione in un ambito sovranazionale e la difficoltà di approfondire e promuovere un processo di integrazione culturale in grado di conciliare la dimensione europea con le specificità e gli indirizzi dei sistemi nazionali. Da questo punto di vista, le implicazioni di una politica europea di istruzione pongono questo settore in relazione con il versante politico dell'integrazione europea più di quanto non avvenga per la politica di formazione professionale, tradizionalmente legata al versante economico. La conseguenza della frattura operata a livello di politiche europee tra istruzione e formazione professionale, due settori almeno idealmente limitrofi, ha comportato che mentre la politica

⁸ Uno degli impegni assunti dagli Stati membri con la firma del Trattato di Roma era quello di assicurare lo sviluppo armonioso, economico e sociale della Comunità e, in funzione di questo principio, sin dai primi anni vennero creati gli strumenti finanziari per dare corpo e sostanza alla politica sociale e alla riduzione delle disparità regionali. Il Fondo Sociale Europeo (Fse) nasce con lo scopo di migliorare le possibilità occupazionali dei lavoratori all'interno del mercato comune contribuendo in tal modo alla crescita del loro tenore di vita, attraverso la promozione della mobilità geografica e professionale e di nuove opportunità di lavoro.

di formazione professionale ha mantenuto un'evoluzione interna ai processi decisionali delle Istituzioni europee, la politica di istruzione si è basata, con alterne vicende fino a Maastricht, su iniziative di stampo intergovernativo. Dopo tentativi e proposte, nella prima metà degli anni '60, grazie all'onda d'urto dei movimenti studenteschi, i temi dell'istruzione trovano posto all'ordine del giorno dell'agenda politica europea. Nel corso della conferenza dell'Aja del 1969 il problema educativo emerse come prioritario sollecitando l'interessamento e l'intervento dei Ministri dei Paesi della Comunità, in quella sede venne presa la decisione di convocare la Prima Conferenza dei Ministri dell'Istruzione dei sei Paesi membri che si tenne a Bruxelles nel novembre del 1971. Ma è nella seconda conferenza dei Ministri della Pubblica Istruzione dei Paesi membri, nel 1974, che vennero adottate due risoluzioni in cui traspaiono alcune delle proposte avanzate dal sociologo tedesco Dahrendorf nel documento del 1973 intitolato *Programma di lavoro nel campo della Ricerca, Scienza e Educazione*⁹. Nella prima risoluzione venivano enunciati i principi della cooperazione in materia formativa, e cioè l'armonizzazione delle politiche educative in corrispondenza delle politiche economiche; la considerazione delle differenze nei vari sistemi educativi; la ricerca di un coordinamento attraverso la raccolta di documentazione statistica; la cooperazione tra istituti universitari intesa a facilitare la mobilità degli insegnanti, degli studenti e dei ricercatori. La seconda risoluzione riguardava il diritto di stabilimento e il riconoscimento dei titoli di studio e delle qualifiche. Anche se le delibere di quella conferenza ebbero, come la precedente, un carattere interlocutorio, non prevedendo un vero e proprio programma di impegni e scadenze, aprivano di fatto la strada al *Primo programma d'azione nel settore dell'istruzione* (GUCE C 38 del 19.2.1976)¹⁰. Questo programma, che può considerarsi a tutti gli effetti come il primo contributo ad una politica per l'istruzione di respiro europeo, riveste un'importanza rilevante nella storia della cooperazione europea in materia di istruzione e formazione perché ha contribuito a creare le premesse per l'avvio degli

⁹ Dahrendorf, Ralf. (1973) *Working program in the field of "Research, Science and Education."* Personal statement by Mr. Dahrendorf. SEC (73) 2000 final/2, 23 May 1973. [EU Commission - SEC Document] disponibile on line: <http://aei.pitt.edu/5452/1/5452.pdf>

¹⁰ Risoluzione del Consiglio e dei ministri della pubblica istruzione che contempla un programma di azione in materia di istruzione in particolare:

- La formazione professionale e culturale dei cittadini migranti;
- Maggiori possibilità per il riconoscimento accademico dei titoli e dei periodi di studio;
- L'intensificazione dei contatti tra i sistemi di istruzione e formazione in Europa;
- La promozione della mobilità dei docenti, degli studenti e dei ricercatori;
- L'insegnamento delle lingue;
- Le pari opportunità in materia d'accesso all'istruzione.

disponibile sul web:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1976:038:0001:0005:IT:PDF>

specifici Programmi di azione comunitaria attuati a partire dal 1986 che tanta parte hanno avuto e continuano ad avere nel processo di integrazione culturale e politica dell'Europa.

Per quanto concerne la politica dell'occupazione in quanto tale non è presa in considerazione dall'originario Trattato di Roma, infatti sono pochi i riferimenti testuali alla promozione dell'occupazione: istituzione della libertà di circolazione per i lavoratori (articoli 39-42 del trattato CE, ex-articoli 48-51), libertà di stabilimento (articoli 43-48), nella prospettiva di un mercato comune e il vecchio art. 123 (ora 146) sul Fondo sociale europeo con il “*compito di promuovere all'interno della Comunità le possibilità di occupazione*”.

1.1.1.2 L'Atto Unico Europeo, Trattato di Maastricht e Trattato di Amsterdam

L'Atto Unico Europeo (AUE), firmato a Lussemburgo il 17 febbraio 1986 a seguito di un lungo percorso politico avviato all'inizio degli anni '70, segna una svolta nella storia della Comunità Europea per due motivi: innanzitutto introduce l'estensione dei settori d'intervento della Comunità per completare il mercato unico entro il 1992. In secondo luogo, tra il 1985 e il 1994, le Commissioni presiedute dall'economista Jacques Delors impressero un nuovo slancio alla politica sociale.

L'art. 23 dell'AUE introduce ex-novo nel Trattato CEE il titolo V sulla «*Coesione economica e sociale*». Questo titolo, composto di cinque articoli ha l'importanza di istituzionalizzare la politica comunitaria di coesione economica e sociale: il compimento del mercato unico e il progresso dell'integrazione europea venivano organicamente raccordati. L'obiettivo di superare le differenze strutturali tra le regioni europee, necessitava tuttavia di maggiore e rinnovata solidarietà e cooperazione. Non più un semplice sostegno alle politiche nazionali, bensì politiche e meccanismi istituzionali ad un livello sovranazionale, volti a creare le condizioni favorevoli per uno sviluppo armonioso ed equilibrato della Comunità nel suo complesso.

La necessità di avviare un ampliamento delle politiche di competenza comunitaria comportava che si giungesse a meccanismi più efficaci ed efficienti di composizione del bilancio e ad un accordo sull'aumento delle risorse proprie che trovò concordi i Capi di Stato e di Governo durante il Consiglio europeo di Bruxelles del 1988. Il rinnovato assetto costitutivo e finanziario della Comunità europea e l'esperienza dei Programmi Integrati Mediterranei¹¹ (PIM) introdotti per sostenere l'entrata dei nuovi Paesi mediterranei, fanno

¹¹ I Programmi Integrati Mediterranei (PIM), approvati nel 1985 (GUCE L197 del 23/07/1985) con l'obiettivo di «migliorare le strutture socio-economiche delle regioni meridionali della Comunità»,

da sfondo ad uno dei cambiamenti di maggior rilievo nella storia dei Fondi strutturali e del Fondo sociale in particolare con l'intento di dare vita ad una vera e propria politica strutturale comunitaria. Sino ad allora, infatti, i Fondi finanziavano singoli progetti presentati da ciascuno Stato membro e concepiti nell'ambito di programmi di propria esclusiva competenza. Le misure della politica strutturale, se di questo si può parlare fino alla riforma del 1988, si erano tradotte in una redistribuzione territoriale «a macchia di leopardo», spesso incoerente per il suo carattere disseminativo e per la mancanza di una pianificazione adeguata alle reali priorità. Con la riforma dei Fondi del 1988 si chiude la stagione dei progetti e si apre quella dei programmi¹².

Parallelamente alla riforma dei Fondi, vengono promossi una serie di programmi europei direttamente o indirettamente incentrati sull'istruzione e la formazione, caratterizzati al pari delle iniziative comunitarie dai principi dell'innovazione e della transnazionalità quali:

- ERASMUS, per promuovere la mobilità di studenti e docenti universitari e sviluppare una vasta rete di cooperazione fra le università degli Stati membri;
- GIOVENTÙ PER L'EUROPA, volto a migliorare, sviluppare e diversificare i progetti di scambio e mobilità dei giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni;
- TEMPUS, per promuovere la mobilità transeuropea nell'insegnamento superiore;
- LINGUA, per promuovere la conoscenza delle lingue straniere allo scopo di migliorare la comprensione e la solidarietà tra i popoli della Comunità, pur tutelando e conservando le diversità linguistiche e culturali dell'Europa.

L'istruzione e la formazione professionale acquistano una nuova rilevanza strategica nelle ambizioni politiche della Commissione europea, quali strumenti fondamentali per affrontare vecchi e nuovi problemi. Nella Comunicazione intitolata "Istruzione e formazione nella Comunità europea – Orientamenti a medio termine: 1989-92"¹³ si legge: *«La nuova Commissione ha pertanto deciso di mettere l'istruzione e la formazione al primo posto delle sue priorità, al fine di promuovere un nuovo impegno comunitario che si*

rappresentano un primo tentativo di integrare interventi di varia natura, nazionali e comunitari nell'ambito di «un'impostazione programmata e pluriennale».

¹² "L'elemento in questione da mettere in evidenza è rappresentato dall'evoluzione subita dal Fse che da strumento di finanziamento delle politiche nazionali assume una funzione di strumento inteso a favorire la convergenza programmatica a lungo termine tra obiettivi nazionali e finalità di ampiezza comunitaria" (GAGLIARDI F., 2001, p. 31).

¹³ COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL: EDUCATION AND TRAINING IN THE EUROPEAN COMMUNITY, GUIDELINES FOR THE MEDIUM TERM: 1989 - 1992/* COM/89/236FINAL */ disponibile sul web:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1989:0236:FIN:EN:PDF>

traduca in investimenti nelle risorse umane destinati a migliorare le competenze, la creatività e la versatilità. Senza tali investimenti, ora e in futuro, sarà gravemente ostacolata la capacità per l'Europa di innovare, essere competitiva e creare ricchezza e prosperità per tutti i suoi cittadini. Mettere l'accento sulle risorse umane significa creare un ponte tra le varie strategie economiche e sociali; costituisce altresì un fattore chiave per la promozione della libera circolazione e gli scambi di idee, oltre alle quattro libertà (beni, servizi, capitale e persone) previste nel Trattato di Roma. Ciò è indispensabile affinché tutti i cittadini europei partecipino in modo più efficace alla configurazione e ai valori fondamentali della Comunità di fronte alle attuali sfide» (COM (89) 236 def.:1). Il programma di azione della Commissione Delors si articola intorno ad un progetto macroeconomico di sviluppo in cui gli investimenti sulle risorse umane occupano un ruolo connettivo di sinergia con tutte le altre politiche d'intervento. La formazione professionale, in virtù dei nuovi approcci metodologici e della sua accezione estesa a tutto l'arco della vita, viene accrescendo notevolmente raggio d'azione e aspettative: il suo compito, infatti, non si limita più all'adattamento eteronomo delle persone ai mutamenti del mercato del lavoro (funzione reattiva) e diviene sempre di più la preparazione delle persone a saper promuovere e gestire autonomamente il cambiamento, ad accogliere con mente aperta la sfida della società dell'apprendimento (funzione proattiva). E forse anche di maggior portata è il mutamento nella politica di istruzione rispetto al Programma d'azione del 1976. Il rilancio della dimensione europea dell'istruzione superiore, infatti, non è più solamente un auspicio, ma una necessità economica e politica. Il successo del mercato unico e il futuro stesso della Comunità, infatti, dipendono in ampia misura dalla capacità delle persone di sfruttare le opportunità di vivere e lavorare in altri Paesi della Comunità e di riconoscersi, comunicare e allacciare solidi rapporti di cooperazione. Peraltro, il modello stesso di *lifelong learning*, su cui si fonda la società dell'apprendimento, richiede competenze metodologiche e sociali di base e capacità di apprendimento autonomo e continuo, assottigliando progressivamente i confini tra formazione e istruzione. Al termine del suo mandato nel 1994 Delors consegnerà ai suoi cittadini un'Europa decisamente cambiata negli indirizzi e nelle prospettive politiche e uno dei cambiamenti più visibili interessa proprio il ruolo delle politiche di sviluppo delle risorse umane come fattore di uno sviluppo economico, sociale e ambientale sostenibile.

Il Trattato di Maastricht firmato il 17 febbraio 1992 ed entrato in vigore il 1^o novembre 1993 ha costituito in misura significativa un approfondimento del processo di integrazione della Comunità, passando da un coordinamento limitato di particolari settori di politiche

nazionali ad una vera e propria politica europea di coesione economica e sociale implicante l'adozione di politiche regionali e sociali a livello comunitario (MONTI L., 1996).

Tra le novità importanti, spiccano la ratifica del principio di sussidiarietà e l'introduzione del diritto di cittadinanza europea, il rafforzamento dei poteri delle istituzioni europee, il completamento dell'unione monetaria e l'estensione delle competenze politiche delegate dagli Stati membri alla ribattezzata Unione Europea. Nello specifico il quadro giuridico di riferimento in materia di istruzione e formazione subisce dei cambiamenti sostanziali in forza della centralità strategica che queste politiche erano venute assumendo nel disegno politico di integrazione e sviluppo economico e sociale della Comunità¹⁴.

L'aver inserito nel Trattato un apposito capo (Titolo VIII, numero 3) rende possibile il rafforzamento dell'azione comunitaria in questi settori e l'integrazione dell'istruzione e della formazione all'interno di un disegno complessivo delle politiche di sviluppo delle risorse umane. Il cambiamento investe eminentemente la funzione che la formazione e l'istruzione sono chiamate a svolgere, passando da un impegno accessorio e compensativo a un ruolo organico e attivo nei processi di sviluppo sociale, economico e politico dell'Unione, seppure nel dichiarato rispetto dell'autonomia e delle responsabilità nazionali nelle scelte dei programmi e dell'organizzazione della formazione.

Per quanto attiene la formazione professionale, il Trattato (art. 127) recuperando e approfondendo la missione che le era già propria nell'Atto Unico Europeo, rafforza la politica di formazione orientandola a integrare le azioni degli Stati membri nel perseguimento di cinque grandi obiettivi:

- l'adeguamento alle trasformazioni industriali, in particolare attraverso la formazione e la riconversione industriale;
- il miglioramento della formazione iniziale e continua, allo scopo di facilitare l'inserimento sul mercato del lavoro;
- la promozione dell'accesso alla FP e alla mobilità dei formatori e delle persone in formazione, in particolare dei giovani;
- il sostegno alla cooperazione in materia di formazione tra istituti di insegnamento e di formazione e le aziende;
- lo sviluppo dello scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di formazione degli Stati membri.

¹⁴ L'art. 3 del Trattato recita che l'azione della Comunità comporta, tra l'altro, un "contributo ad un'istruzione e una formazione di qualità e al pieno sviluppo delle culture degli Stati membri".

Per quanto concerne le politiche educative, in forza del nuovo Trattato (art. 126), la Comunità assume la responsabilità di contribuire al miglioramento della qualità dell'istruzione in particolare attraverso:

1. lo sviluppo della dimensione europea dell'istruzione, segnatamente attraverso l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri;
2. la mobilità di studenti e insegnanti e il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio;
3. la cooperazione tra istituti di insegnamento;
4. lo scambio di informazioni e di esperienze su problemi comuni dei sistemi di istruzione degli Stati membri;
5. lo sviluppo di scambi di giovani e di animatori di attività socio-educative;
6. lo sviluppo dell'istruzione a distanza

L'estensione della competenza comunitaria alle politiche educative segna una tappa storica fondamentale: la procedura di codecisione pone fine all'approccio intergovernativo che aveva dominato, fino ad allora, la politica di istruzione a livello comunitario, avvicinandola nella posizione giuridica e nella sinergia programmatica al settore della formazione professionale. Con il trattato di Maastricht, il settore dell'educazione viene formalmente riconosciuto come un'area di legittima competenza dell'UE.

Subito a ridosso della firma del Trattato, la Commissione avanzava da un lato un complesso di misure strutturali e finanziarie per il periodo 1993-97 in un documento intitolato *Dall'Atto Unico al dopo Maastricht: i mezzi per realizzare le nostre ambizioni* (COM(92) 2000)¹⁵, dall'altro lato, attraverso la Programmazione 1994-1999, amplia il raggio di intervento del Fse attraverso l'apporto di due Programmi di iniziativa comunitari dai contenuti spiccatamente innovativi e costruiti intorno al valore aggiunto della transnazionalità:

- ADAPT, finalizzato ad accompagnare e a governare i cambiamenti industriali indotti dai nuovi modelli di produzione e dai cambiamenti del mercato;
- OCCUPAZIONE, volto a favorire l'inserimento economico e sociale delle categorie dello svantaggio.

L'ampliamento del campo di azione del Fse, ha fatto sì che durante questo periodo di programmazione si siano prodotti impatti a diversi livelli che hanno riguardato per la prima

¹⁵ DALL' ATTO UNICO AL DOPO MAASTRICHT - I MEZZI PER REALIZZARE LE NOSTRE AMBIZIONI /* COM/92/2000DEF */ disponibile sul web all'indirizzo:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1992:2000:FIN:IT:PDF>

volta non solo la platea dei destinatari ma anche il sistema dell'offerta sul versante del rafforzamento delle funzioni di governo e dell'integrazione tra istruzione, formazione professionale e lavoro.

Dal lato del rafforzamento dei sistemi, si rilevano iniziative, per lo più sperimentali, che riguardano, le iniziative di bilancio delle competenze, la riorganizzazione del sistema di erogazione dei servizi formativi, la realizzazione di un sistema di formazione continua. Dal lato dell'integrazione tra istruzione, formazione professionale e lavoro vengono avviate iniziative di alternanza di percorsi, nonché introdotti innovati modelli e metodologie formative quali i tirocini formativi e orientativi, i percorsi di inserimento lavorativo personalizzato, l'apprendistato e lo stage.

Nel 1994, il Consiglio europeo aveva all'ordine del giorno la designazione del successore di Jacques Delors e dopo non pochi problemi si ripiegò su Jacques Santer, premier del Granducato di Lussemburgo, il più piccolo Stato dell'Unione. Tale designazione segna un progressivo raffreddamento dei rapporti tra il Consiglio e la Commissione, nato dalla diffidenza con cui cominciava ad esser vista la crescente ingerenza di quest'ultima nelle politiche nazionali: si cominciava ad avvertire una resistenza verso il trasferimento sul piano comunitario dei poteri, competenze e prerogative nazionali. Lo scenario di un'Europa allargata delle regioni e il conseguente indebolimento a doppia spinta (dal basso e dall'alto) dei poteri nazionali rappresenta probabilmente da allora e a tutt'oggi il maggior fattore di resistenza al proseguimento del processo di integrazione politica europea. Tuttavia l'attenzione dell'Unione europea si sposta sui due temi: il primo riguardante l'istruzione e la formazione attraverso una serie di iniziative e documenti (il libro Bianco "insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza"¹⁶, l'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita¹⁷), il secondo volto ad affrontare il dilagante problema della disoccupazione (il Consiglio di

¹⁶ Con il Libro bianco su Istruzione e Formazione - INSEGNARE E APPRENDERE - VERSO LA SOCIETÀ CONOSCITIVA <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF> Bruxelles, 29.11.1995 si fa più esplicito riferimento alla società dell'informazione e del sapere. Vengono, infatti, presentate, importanti riflessioni sull'importanza del ruolo di istruzione e formazione in vista dell'affermarsi della società della conoscenza: «L'istruzione e la formazione diventeranno sempre più i principali vettori d'identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale. È attraverso l'istruzione e la formazione, acquisite in seno al sistema d'istruzione istituzionale, all'impresa o in maniera più informale, che gli individui si renderanno padroni del loro futuro e potranno realizzare le loro aspirazioni». Disponibile sul web:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF>

¹⁷ 95/431/CE: Decisione n. 2493/95/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 ottobre 1995, che proclama il 1996 «Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita» disponibile sul web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995D2493:IT:HTML>

Essen¹⁸, il “patto di fiducia sul lavoro”¹⁹). Il sintomo di una febbricitante disoccupazione, ha finito per rappresentare la via di fuga intergovernativa in un momento che vedeva aumentare le riserve nei confronti del trasferimento dei poteri ad organi sopranazionali. In questo modo da un lato si registrava l'accantonamento del modello di sviluppo proposto da Delors, che presupponeva un impegno di ben altra entità sulla via dell'integrazione, per altro verso si gettavano le basi intergovernative per una nuova convergenza sulle politiche di sviluppo delle risorse umane.

La revisione del Trattato UE, firmato nell'ottobre del 1997 ad Amsterdam ed entrato in vigore nel 1999, annovera l'adozione di un nuovo capitolo (titolo VIII) con cui vengono attribuite agli organismi comunitari competenze specifiche nelle politiche per l'occupazione. Esso da un lato permette di consolidare i meccanismi posti in essere dal trattato di Maastricht e dall'altro definisce una serie di orientamenti sociali prioritari a livello comunitario, in particolare in materia di lavoro. Nel trattato vengono delineate le basi e gli obiettivi della politica sociale europea per lottare contro qualsiasi discriminazione ed emarginazione, promuovere l'occupazione, migliorare le condizioni di vita e di lavoro, fornire una protezione sociale adeguata, favorire il dialogo sociale, lo sviluppo delle risorse umane, la parità tra uomini e donne. Il trattato di Amsterdam inserisce tra gli obiettivi dell'Unione europea quello di raggiungere "un livello elevato di occupazione", senza indebolire la competitività. Per raggiungere questi obiettivi il Consiglio europeo straordinario di Lussemburgo (novembre 1997) ha dato il via al cosiddetto processo di Lussemburgo, finalizzato a realizzare – mediante il metodo del coordinamento aperto – Strategia Europea per l'Occupazione (SEO)²⁰.

¹⁸ In occasione della riunione di Essen, dicembre 1994, il Consiglio europeo riafferma il carattere prioritario della lotta alla disoccupazione. A questo fine è emersa la necessità di adottare provvedimenti per promuovere l'occupazione e la parità di opportunità tra donne e uomini, sottolineando l'esigenza di adottare misure volte ad incrementare l'intensità occupazionale della crescita, in particolare mediante un'organizzazione più flessibile del lavoro, che risponda sia ai desideri dei lavoratori che alle esigenze della competitività. Per un maggiore approfondimento: http://www.europarl.europa.eu/summits/ess1_it.htm

¹⁹ Risoluzione sulla relazione della Commissione "L'occupazione in Europa - 1996" e sulla comunicazione della Commissione "Azione per l'occupazione in Europa - Un patto di fiducia" (COM(96)0485 - C4-0553/96 e C4-0341/96) disponibile sul web:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:51996IP0369:IT:HTML>

²⁰ La SEO si poneva come obiettivo una significativa riduzione della disoccupazione a livello europeo nell'arco dei successivi cinque anni, mediante interventi sugli squilibri presenti nel mercato del lavoro dell'Unione: si trattava di promuovere la mobilitazione sistematica di tutte le politiche a sostegno dell'occupazione e di sviluppare una politica macroeconomica coordinata, nel quadro del mercato interno, che creasse le basi per una crescita duratura e un clima favorevole alla crescita dell'occupazione. Per il raggiungimento di questo obiettivo gli Stati membri si impegnavano a definire e realizzare un insieme di politiche coordinate, attraverso l'istituzione di un quadro di sorveglianza multilaterale rispetto a orientamenti comuni definiti a livello europeo: il cosiddetto “Processo di Lussemburgo”. Nello specifico il “Processo di Lussemburgo” era l'iter di programmazione e verifica delle politiche per l'occupazione, in base al quale gli Stati erano chiamati a pianificare misure di lotta alla disoccupazione in linea con gli orientamenti indicati a

Nel 2000 la SEO è stata a sua volta collegata alla Strategia di Lisbona, finalizzata al raggiungimento, entro il 2010, di obiettivi concreti in materia di occupazione, sviluppo economico e coesione sociale.

1.1.1.3 Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020

Il Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000 approvando l'obiettivo strategico di trasformare l'Unione entro il 2010 ne «*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*»²¹ ha determinato una svolta significativa nella storia della cooperazione europea nell'area dell'istruzione e della formazione professionale (VET – Vocational education and training) fra gli Stati membri. Il raggiungimento di questo obiettivo ha richiesto la definizione di una strategia globale volta a modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale ed a predisporre il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza, migliorando le politiche in materia di società dell'informazione e di Ricerca e Sviluppo (R&S), accelerando il processo di riforma strutturale ai fini della competitività e dell'innovazione e completando il mercato interno. Si è riconosciuto per la prima volta il ruolo fondamentale dell'istruzione e della formazione come fattori fondamentali dello sviluppo economico e sociale dell'Europa «*per vivere e lavorare nella società dei saperi*»²². In tal senso il Consiglio europeo di Lisbona inserì, tra i punti chiave della politica comunitaria per l'occupazione, quello di attribuire una più elevata priorità all'attività di apprendimento lungo tutto l'arco della vita quale elemento di base del modello sociale europeo, promuovendo accordi tra le Parti Sociali in materia di innovazione e apprendimento permanente. Per far fronte al cambiamento continuo ed alle richieste di competenze sempre più elevate ed aggiornate, l'apprendimento non può essere più promosso in una sola fase della vita, ma deve diventare una condizione permanente delle persone (*lifelong learning*): diviene priorità essenziale per l'occupazione, l'agire efficace in campo economico, la completa partecipazione alla vita sociale. Si prende

livello comunitario e a darne conto alla Commissione europea, la quale valutava le attività svolte ed i risultati conseguiti, fornendo poi delle raccomandazioni specifiche. Ogni anno nell'ambito di tale processo, la Commissione predisponesse i seguenti documenti: orientamenti per l'occupazione (Guidelines); relazione comune sull'occupazione (Joint Employment Report); raccomandazioni (Recommendations). Gli Stati membri invece presentavano annualmente, sulla base delle Guidelines, i Piani d'azione nazionali per l'occupazione (NAP).

²¹ Conclusioni della Presidenza Consiglio Europeo Lisbona 23/24 marzo 2000 disponibile su web: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

²² Ibid.

coscienza che la realizzazione degli obiettivi economici richiede anche la realizzazione simultanea di obiettivi sociali, culturali e personali. Una persona non è solo un'entità economica, né l'apprendimento può realizzarsi senza la motivazione e il desiderio personale. La formazione permanente non è intesa solo come apprendimento a fini occupazionali, ma anche personali, civici e sociali, collegandosi ad altri obiettivi fondamentali, quali quelli dell'occupabilità, dell'adattabilità e della cittadinanza.

Il conseguimento di questi obiettivi non è tuttavia più affidato unicamente all'eliminazione degli ostacoli allo sviluppo di un mercato concorrenziale ma ad un intervento attivo dell'Unione di stampo quasi keynesiano - “uno stato sociale attivo e dinamico”²³ - di sostegno e coordinamento dell'azione degli Stati membri in diversi ambiti (economico, occupazionale, dell'istruzione e della formazione professionale) al fine di coniugare obiettivi di sviluppo economico e di coesione sociale. Viene quindi introdotta una visione necessariamente integrata²⁴ dell'azione intrapresa dall'Unione e dagli Stati in questi diversi ambiti, all'interno di un processo virtuoso per cui gli obiettivi realizzati in ciascun settore rafforzano e facilitano quelli perseguiti in un altro²⁵.

L'obiettivo trasversale dell'istruzione e formazione permanente è, dal Consiglio di Lisbona del 2000, stabilmente acquisito come un fattore essenziale del nuovo modello sociale europeo e il suo elemento portante e perfezionato a Nizza, con l'approvazione dell'Agenda sociale europea²⁶, è l'equiordinazione, su un piano assiologico paritario, fra i valori (e gli interventi) relativi alla sfera economica e quelli diretti a realizzare la coesione sociale²⁷. Il nuovo modello sociale dovrebbe infatti essere “contraddistinto da un legame

²³ Sottolinea l'emersione, nelle conclusioni del vertice di Lisbona, di un approccio di stampo neo-keynesiano, (GIUBBONI S., 2003, p. 156). Nelle conclusioni del Consiglio di Feira del 19 – 20 giugno 2000, al punto B, si insiste sulla necessità di “modernizzare il modello sociale europeo investendo sulle persone e creando uno stato sociale attivo e dinamico”.

²⁴ Sulla necessità di un'azione integrata dell'Unione nel settore, inteso in senso ampio, delle politiche sociali, insisteva già il Memorandum del Presidente Mitterand del 1981, citato da (TREU T., 2001, p. 311). Sulla necessità di un'integrazione fra i diversi settori di intervento delle politiche sociali e sulla necessaria prospettiva di queste insiste anche (SARACENO C.; NEGRI N., 1996, p. 204-205).

²⁵ Nella comunicazione sull'Agenda sociale europea, allegata alle conclusioni della Presidenza del Consiglio europeo di Nizza del 7-8-9 dicembre 2000, la Commissione ha messo infatti in evidenza la necessità di assicurare “un'interazione positiva e dinamica fra le politiche economiche, sociali e dell'occupazione e di mobilitare tutti gli attori per il conseguimento di questi obiettivi”.

²⁶ Il testo dell'Agenda sociale europea è allegato alle conclusioni del Trattato di Nizza del 7-8-9 dicembre 2000. Commissione delle Comunità europee, *Agenda per la politica sociale*, COM (2000) 379. Disponibile su web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0379:FIN:IT:PDF>

²⁷ Le conclusioni della Presidenza del Consiglio di Barcellona del marzo 2002 ha infatti constatato “la necessità di intensificare l'equilibrio, la coerenza, il coordinamento e la sincronizzazione fra la dimensione sociale e quella economica” nel quadro della strategia di Lisbona. Disponibile su web: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/71065.pdf

Sul vertice di Barcellona v. anche le riflessioni di G. VILELLA, *Sviluppo economico e modello sociale: il dibattito politico intorno al vertice di Barcellona*, in *Riv. Ital. Dir. Pubbl. Com.* 2002, 639. Il vertice era stato preparato dal documento di base della Commissione COM – 2002 –14, del 15 gennaio 2002.

indissolubile fra prestazione economica e progresso sociale”²⁸. All'interno dell'equilibrio descritto il nuovo ruolo attivo assunto dall'Unione nel settore dell'istruzione, della formazione e della protezione sociale non viene più concepito come fattore potenzialmente distorsivo della concorrenza, secondo la logica originaria dell'integrazione ma - per un verso - come un elemento di rafforzamento della competitività economica della Comunità in un quadro di maggiore coesione sociale e, per un altro, come una misura di prevenzione contro l'esclusione sociale²⁹. La finalità di questo intervento è principalmente quella di favorire il riequilibrio delle dotazioni iniziali e delle opportunità formative offerte agli individui, con interventi sia di coordinamento delle politiche nazionali che finanziari, con l'utilizzo dei Fondi strutturali, per offrire ai cittadini europei maggiori chances in ambito professionale sia all'ingresso nel lavoro che, soprattutto, nel corso della vita.

Nel marzo 2002 il Consiglio europeo di Barcellona, ha approvato il "Programma di lavoro per il 2010" per i sistemi di istruzione e di formazione. Dalle Conclusioni del Consiglio europeo di Barcellona³⁰: “... *Il Consiglio europeo fissa l'obiettivo di rendere entro il 2010 tali sistemi d'istruzione e di formazione un punto di riferimento di qualità a livello mondiale. Esso conviene che i tre principi fondamentali cui dovrà ispirarsi tale programma siano il miglioramento della qualità, l'agevolazione dell'accesso universale e l'apertura al resto del mondo.*” Il Consiglio ha inoltre invitato ad intraprendere ulteriori azioni per introdurre strumenti volti a garantire la trasparenza dei diplomi e delle qualifiche, comprese azioni di promozione analoghe a quelle intraprese nel quadro del processo di Bologna, ma adattate al settore dell'istruzione e della formazione professionale.

Facendo seguito al mandato di Barcellona, il Consiglio dell'Unione europea (Istruzione, Gioventù e Cultura) approfondì le questioni riguardanti l'Istruzione e formazione professionale (VET) ed emanò a Copenaghen (2002) una Dichiarazione volta a promuovere una maggiore cooperazione in materia di istruzione e formazione professionale. Il Consiglio sottolineò le sfide fondamentali, per i sistemi di istruzione e formazione professionale europei, rappresentate dalla costruzione di un'Europa basata sulla conoscenza e di un mercato del lavoro aperto a tutti e dalla necessità di adattarsi

²⁸ L'espressione si trova nelle conclusioni del Trattato di Nizza del 7-8-9 dicembre 2000 al pf. 15.

²⁹ L'Agenda sociale viene infatti esplicitamente indirizzata a “potenziare il ruolo della politica sociale come fattore di competitività”, oltre che a consentirle di essere “più efficace nel perseguimento delle funzioni che le sono proprie...di riduzione delle ineguaglianze e coesione sociale”. Nelle conclusioni del Consiglio di Barcellona si afferma infatti che: “il miglior strumento per ottenere l'integrazione è il lavoro, obiettivo per il quale è essenziale la collaborazione fra i servizi dell'occupazione e servizi sociali, in modo che entrambi i meccanismi migliorino l'occupabilità delle persone escluse”.

³⁰ Disponibile su web: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/71065.pdf

continuamente alle evoluzioni e alle richieste mutevoli della società. Tale orientamento è stato ulteriormente precisato e ampliato nel corso del Consiglio di Maastricht (2004) che ha valutato il lavoro applicativo della strategia di Lisbona e ne ha riformulato le modalità attuative. Inoltre, con i Consigli di Helsinki (2006) e Bordeaux (2008), l'Unione Europea ha ulteriormente precisato il ruolo dell'istruzione e della formazione, sottolineando il contributo che queste due componenti possono dare alla conservazione e al rinnovo del contesto culturale comune nella società, nonché all'apprendimento di valori sociali e civici essenziali, quali la cittadinanza, l'uguaglianza, la tolleranza, il rispetto.

Allo scopo di attuare gli obiettivi prefissati nella strategia per lo sviluppo dell'istruzione e formazione professionale individuata a Barcellona e Copenaghen, vengono adottate delle Raccomandazioni³¹:

- lo sviluppo di un “Quadro europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze” (*European Qualification Framework – EQF*);
- l'introduzione di una “Metodologia per il trasferimento dei crediti per l'istruzione e la formazione professionale” (*European Credit system for Vocational Education and Training – ECVET*);
- la definizione di un “Quadro di riferimento per l'assicurazione di qualità” (*European Quality Assurance Reference framework for Vocational Education and Training – EQAVET*);
- la definizione di un “Quadro europeo per le competenze chiave”.

Con l'emanazione di queste Raccomandazioni, tra la fine del 2006 e giugno 2009, viene portato a compimento il processo politico delineato tra Lisbona e Copenaghen. L'Unione Europea, dopo aver definito i suoi obiettivi strategici in materia di apprendimento permanente e sviluppo dell'istruzione e formazione professionale, attraverso questi atti, non vincolanti ma fortemente impegnativi, ha individuato delle modalità attuative, che vengono “raccomandate” ai Paesi membri dopo la loro approvazione. Attraverso questa strategia l'Unione europea non entra nel merito dell'organizzazione dei percorsi scolastici e formativi, che rimane materia soggetta alle giurisdizioni nazionali, ma fissa alcune coordinate fondamentali che nei prossimi anni potrebbero modificarne notevolmente le prospettive evolutive.

³¹ Le Raccomandazioni sono degli atti non vincolanti con i quali le istituzioni comunitarie invitano i destinatari a seguire un determinato comportamento. In genere sono adottate dalle istituzioni comunitarie quando queste non dispongono del potere di adottare atti obbligatori o quando ritengono che non vi sia motivo di adottare norme più vincolanti.

Altro obiettivo strategico sancito nella strategia di Lisbona correlato all'istruzione e formazione riguarda la *mobilità*. Negli anni successivi, la Raccomandazione del luglio 2001 relativa alla mobilità³², il *Piano d'azione per le competenze e la mobilità*³³ del febbraio 2002, la *Dichiarazione di Copenhagen* del novembre 2002 (citata precedentemente) rappresentano fasi di un processo che intende creare le condizioni per favorire, all'interno dell'Unione, la mobilità tanto dei lavoratori che degli studenti, delle persone in formazione, dei volontari, di insegnanti e formatori. Nella sua duplice valenza di spostamento geografico e cambiamento occupazionale, la mobilità rappresenta infatti uno strumento funzionale al raggiungimento dei due obiettivi su cui viene riorientata la strategia, ossia la crescita e, in particolare, l'occupazione. Come sottolinea il vertice di Bruxelles (2005)³⁴, «l'obiettivo della piena occupazione trova il suo necessario e indispensabile presupposto in un'istruzione e in una formazione di qualità, e nella possibilità, per tutti i cittadini europei, di acquisire nuove conoscenze e competenze lungo tutto l'arco della loro vita, sia di studio che lavorativa, in contesti formali e non formali».

La Conferenza inaugurale dell'Anno europeo³⁵, che ha riunito oltre 450 rappresentanti di istituzioni pubbliche, partner sociali e imprese, ha richiamato l'attenzione sull'efficacia della mobilità occupazionale come modalità di *apprendimento permanente on the job*, e ancor più, come strumento che favorisce la coesione economica e sociale. Cambiare settore di attività o trasferirsi a lavorare in un altro Stato dell'Unione rappresenta cioè un'opportunità sia per il lavoratore, che sviluppa capacità di adattamento e acquisisce nuove competenze, sia per l'azienda, che può beneficiare dell'apporto di saperi e competenze diversi. La Commissione successivamente propose, nel suo piano d'azione³⁶, un approccio più integrato alla mobilità del lavoro basato su quattro elementi: il miglioramento della legislazione e delle procedure amministrative, il sostegno alla mobilità

³² Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 10 luglio 2001 relativa alla *Mobilità nella Comunità degli studenti, delle persone in fase di formazione, di coloro che svolgono attività di volontariato, degli insegnanti e dei formatori* (2001/613/CE), in G.U.C.E. L215/30 del 09/08/2001. Disponibile sul web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:215:0030:0037:IT:PDF>

³³ *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle Regioni, Piano d'azione della Commissione per le competenze e la mobilità*, COM (2002) 72 def. Disponibile su web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0072:FIN:IT:PDF>

³⁴ Conclusioni della Presidenza del Consiglio europeo di Bruxelles, dei giorni 22 e 23 marzo 2005, riguardanti l'esame a metà percorso della strategia di Lisbona. Disponibile sul web: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/84331.pdf

³⁵ La Commissione europea ha proclamato il 2006 "Anno europeo della mobilità dei lavoratori". A tale riguardo essa propose ai diversi gruppi destinatari interessati un'ampia piattaforma di scambio e di discussione sull'importanza della mobilità nel contesto della strategia di Lisbona.

³⁶ *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, del 6 dicembre 2007, dal titolo «La mobilità, uno strumento per garantire nuovi e migliori posti di lavoro: piano d'azione europeo per la mobilità del lavoro (2007-2010)»*

da parte delle autorità pubbliche, il potenziamento della rete EURES³⁷ e la sensibilizzazione del pubblico.

Nonostante gli sforzi compiuti, gli obiettivi prefissati a Lisbona sono stati raggiunti solo in parte e la dura crisi economica ha reso queste sfide ancora più pressanti. Per emergere dalla crisi e preparare l'Europa al prossimo decennio la Commissione europea ha proposto la “strategia 2020”³⁸ che succede a quella approvata a Lisbona, condividendone alcuni aspetti, e propone un progetto per l'economia sociale di mercato europeo nel prossimo decennio, sulla base di tre obiettivi prioritari strettamente interconnessi che si rafforzano a vicenda:

- *crescita intelligente*, attraverso lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;
- *crescita sostenibile*, attraverso la promozione di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;
- *crescita inclusiva*, attraverso la promozione di un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

Nel disegno strategico Europa 2020 emerge la centralità dell'educazione e della formazione nel processo di crescita della Comunità europea grazie alle quattro linee di indirizzo strategico delineate e descritte nella Comunicazione “*Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: Un contributo europeo verso la piena occupazione*” COM (2010 b)³⁹.

La prima chiede che l'istruzione, la formazione permanente e la mobilità dei discenti divengano una realtà⁴⁰. La seconda linea punta a migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione attraverso la promozione delle conoscenze linguistiche, lo sviluppo professionale degli insegnanti e dei formatori e le dimensioni della governance

³⁷ EURES consiste in una rete di servizi pubblici per l'impiego e associazioni datoriali e sindacali promossa dall'Unione Europea che opera nei Paesi dello Spazio Economico Europeo. Il suo obiettivo è promuovere e facilitare la libera circolazione dei lavoratori nello Spazio Economico Europeo. A questo fine offre un servizio di incontro domanda/offerta di lavoro su scala europea e mette a disposizione delle aziende e delle persone una banca dati del mercato del lavoro a livello europeo.

³⁸ COM (2010a) 2020 definitivo. *EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Disponibile sul web:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:IT:PDF>

³⁹ COM (2010b) 682 definitivo. Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni. *Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: un contributo europeo verso la piena occupazione*. Disponibile sul web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0682:FIN:IT:PDF>

⁴⁰ Nel ribadire questa linea l'Unione Europea ricorda che gli Stati membri si erano impegnati a mettere a punto, entro il 2006, strategie nazionali coerenti e globali in materia d'istruzione e di formazione permanenti. Passi in avanti sono stati fatti a livello europeo con il Quadro europeo delle qualifiche (EQF) e con il sistema europeo di certificazione ECVET, ma nei Paesi membri questo quadro non si è ancora affermato.

e del finanziamento, con l'invito, in particolare, alla sostenibilità degli investimenti pubblici e privati. La terza riguarda la promozione dell'equità e della cittadinanza attiva, affinché tutti i cittadini siano in grado di acquisire, di aggiornare e di sviluppare, lungo tutto l'arco della vita, le competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per l'accesso alla formazione continua, per la cittadinanza attiva e per il dialogo interculturale. Infine, la quarta linea strategica intende incoraggiare, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione, l'innovazione e la creatività, compresa l'imprenditorialità e stabilisce le priorità della piena integrazione delle competenze trasversali fondamentali nei programmi, della valutazione, dell'aggiornamento delle qualifiche, della messa a punto di metodi d'istruzione e di apprendimento specifici e dello sviluppo di partenariati tra organismi d'istruzione e di formazione e le imprese, gli istituti di ricerca, i soggetti e le imprese attivi nel settore culturale.

L'idea di fondo di queste *policies* è che per fronteggiare la disoccupazione sia necessario agire sulle competenze, sulle capacità e sulle motivazioni individuali dei disoccupati, attraverso il loro reinserimento nella vita attiva (che il più delle volte vuol dire vita lavorativa) (COM 2010 a; 2010 b).

Anche nel campo formativo è stato definito un quadro strategico per la cooperazione europea nei prossimi dieci anni. Il programma *Education and Training 2020* (ET 2020)⁴¹ prende le mosse dai progressi realizzati nel quadro del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" (ET 2010) e dalla Comunicazione della Commissione Europea "Nuove competenze per nuovi lavori" del 2008⁴², che alla luce delle previsioni sull'evoluzione dell'occupazione e sui fabbisogni di competenze in Europa stimati dal Cedefop fino al 2020, suggerisce agli Stati membri una strategia centrata sulla capacità di riorientare l'offerta di istruzione e formazione alla domanda delle imprese ed ai fabbisogni professionali richiesti dal sistema produttivo.

Con l'adozione della strategia e del *set* di politiche di Europa 2020, i paesi europei, il Parlamento europeo e la Commissione hanno individuato sette priorità di *policy*, tra cui

⁴¹ Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009. *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)* (2009/C 119/02). Disponibile sul web:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF>

⁴² Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni - *Nuove competenze per nuovi lavori - Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi* - SEC(2008) 3058.

Disponibile sul web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:IT:PDF>

l'iniziativa faro *New Skills and Jobs*⁴³ che innova non solo lo spettro delle proposte di policy europee per la formazione delle competenze, ma che propone, pur senza esplicitarlo, un salto concettuale e paradigmatico: dalle qualificazioni/livelli di istruzione intese come *input* di anni formativi organizzati per discipline, alle competenze/*skills* intese come *outcome*, e cioè capacità di applicare conoscenze, di sviluppare e utilizzare competenze e abilità personali, sociali e metodologiche per svolgere compiti e risolvere problemi.

Lo scopo essenziale del quadro strategico ET 2020 è *incoraggiare il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione nazionali*, i quali devono fornire i mezzi necessari per porre tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare appieno le proprie potenzialità, nonché garantire una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità. Il quadro strategico dovrebbe abbracciare i sistemi di istruzione e formazione nel loro complesso, in una prospettiva di apprendimento permanente, contemplando l'apprendimento in tutti i contesti, siano essi non formali o informali, e a tutti i livelli.

Nel periodo fino al 2020, l'obiettivo principale della cooperazione europea dovrebbe essere quello di sostenere l'ulteriore sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri che sono volti a garantire:

- a) la realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini;
- b) una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità, promuovendo nel contempo i valori democratici, la coesione sociale, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale.

Questi obiettivi dovrebbero iscriversi in una prospettiva mondiale. Gli Stati membri riconoscono l'importanza che riveste l'apertura verso il mondo in generale quale presupposto per lo sviluppo e la prosperità mondiali che, attraverso opportunità di istruzione, formazione e ricerca eccellenti e attrattive, aiuterà l'Unione europea a realizzare l'obiettivo di diventare una delle economie mondiali della conoscenza.

Si definiscono 4 obiettivi

1. fare in modo che **l'apprendimento permanente e la mobilità** divengano una realtà;
2. migliorare la **qualità e l'efficacia** dell'istruzione e della formazione;
3. promuovere **l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva**;
4. incoraggiare la **creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità**, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

⁴³ COM (2010 c) 682 final/2 Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni. *An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment*. Disponibile sul web:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0682:REV1:EN:HTML>

Obiettivo strategico 1: Fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà.

Le sfide poste dai cambiamenti demografici e la necessità di aggiornare e sviluppare periodicamente le competenze secondo le mutevoli circostanze economiche e sociali richiedono un approccio all'apprendimento che abbracci tutto l'arco della vita e sistemi di istruzione e formazione più reattivi di fronte al cambiamento e più aperti verso il mondo esterno.

Occorre soprattutto adoperarsi per garantire lo sviluppo dei quadri nazionali delle qualifiche sulla base dei relativi risultati dell'apprendimento e del loro collegamento al Quadro europeo delle qualifiche, l'istituzione di percorsi di apprendimento più flessibili — inclusi migliori transizioni tra i vari settori dell'istruzione e della formazione, una maggiore apertura verso l'apprendimento non formale e informale e una trasparenza e un riconoscimento maggiori dei risultati dell'apprendimento. Sono necessari ulteriori sforzi anche per promuovere l'apprendimento degli adulti, migliorare la qualità dei sistemi di orientamento e per rendere più attraente l'apprendimento in generale — anche tramite lo sviluppo di *nuove forme di apprendimento e l'uso di nuove tecnologie* di insegnamento e di apprendimento. L'apprendimento permanente è importante mezzo per potenziare l'occupabilità e l'adattabilità delle persone, la mobilità di discenti, insegnanti e formatori di insegnanti dovrebbe essere gradualmente estesa affinché i periodi di apprendimento all'estero, sia in Europa che nel resto del mondo, costituiscano la regola piuttosto che l'eccezione. A tal fine dovrebbero essere applicati i principi sanciti nella Carta europea di qualità per la mobilità. Onde conseguire tale obiettivo tutte le parti coinvolte dovranno compiere nuovi sforzi per garantire, ad esempio, finanziamenti adeguati

Obiettivo strategico 2: Migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione

Sistemi d'istruzione e di formazione di elevata qualità, al tempo stesso efficaci ed equi, sono essenziali per garantire il successo dell'Europa e per potenziare l'occupabilità. La sfida principale consiste nel garantire che ciascuno possa acquisire le competenze fondamentali, sviluppando al tempo stesso, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione, l'eccellenza e l'attrattiva che consentiranno all'Europa di conservare un forte ruolo globale.

Per raggiungere tale traguardo su una base sostenibile, deve essere prestata maggiore attenzione al miglioramento del livello delle competenze di base come la lettura, la

scrittura e il calcolo, rendendo la matematica, le scienze e la tecnologia più allettanti, nonché al rafforzamento delle competenze linguistiche.

Nel contempo, sussiste l'esigenza di garantire un insegnamento di qualità elevata, offrire un'istruzione iniziale adeguata agli insegnanti e uno sviluppo professionale continuo agli insegnanti e ai formatori e rendere l'insegnamento una scelta di carriera allettante. E' inoltre importante migliorare governance e gestione degli istituti di istruzione e di formazione ed elaborare sistemi efficaci di garanzia della qualità. La qualità elevata sarà raggiunta solo tramite l'uso efficiente e sostenibile delle risorse — sia pubbliche che private, secondo il caso — e la promozione di politiche e prassi fondate su elementi concreti nel settore dell'istruzione e della formazione.

Obiettivo strategico 3: Promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva

Le politiche d'istruzione e di formazione devono fare in modo che tutti i cittadini, quali che siano le loro circostanze personali, sociali o economiche, siano in grado di acquisire, aggiornare e sviluppare lungo tutto l'arco della vita le loro competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per favorire la loro occupabilità e l'approfondimento della loro formazione, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. Lo svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un'istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un sostegno mirato, promuovendo un'istruzione inclusiva.

I sistemi di istruzione e di formazione dovrebbero mirare ad assicurare che tutti i discenti, compresi quelli che provengono da un ambiente svantaggiato o con bisogni specifici e i migranti, completino la loro istruzione, anche, se del caso, attraverso le scuole della seconda opportunità e l'offerta di apprendimento maggiormente personalizzato. Dando a tutti i giovani i mezzi per interagire positivamente con altri giovani provenienti da diversi contesti, l'istruzione dovrebbe favorire le competenze interculturali, i valori democratici e il rispetto dei diritti fondamentali e dell'ambiente nonché combattere tutte le forme di discriminazione.

Obiettivo strategico 4: Incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione

Oltre a contribuire alla realizzazione personale, la creatività costituisce una fonte primaria dell'innovazione, che a sua volta è riconosciuta come uno dei motori principali dello sviluppo economico sostenibile. La creatività e l'innovazione sono fondamentali per la creazione di imprese e la capacità dell'Europa di competere a livello internazionale. La

prima posta in gioco consiste nel promuovere l'acquisizione da parte di tutti i cittadini di competenze trasversali fondamentali: in particolare le competenze digitali, "imparare ad imparare", lo spirito d'iniziativa e lo spirito imprenditoriale, e la sensibilizzazione ai temi culturali.

Una seconda sfida consiste nel vigilare sul buon funzionamento del triangolo della conoscenza: istruzione/ricerca/innovazione. I partenariati tra il mondo imprenditoriale e i vari livelli e settori dell'istruzione, della formazione e della ricerca possono contribuire a garantire una migliore concentrazione sulle capacità e competenze richieste nel mercato del lavoro sviluppando l'innovazione e l'imprenditorialità in tutte le forme d'insegnamento. Dovrebbero essere promosse comunità di insegnamento più ampie, comprendenti rappresentanti della società civile e altre parti interessate, al fine di creare un clima propizio alla creatività e di meglio conciliare esigenze professionali e sociali, nonché benessere degli individui.

Concludendo, con il documento Europa 2020 si definisce la sfida europea per il prossimo futuro⁴⁴: avere una *governance* del sistema delle competenze intese quali elementi strategici su cui può fondarsi l'integrazione fra i sistemi educativo-formativi e del lavoro, in grado di interconnettere e fare interagire, in una logica di rete, tutti gli attori coinvolti nel "processo di trattamento" delle competenze: l'*education*, il mondo del lavoro, il sistema di *welfare*.

⁴⁴ L'obiettivo è quello di raggiungere entro il 2020 nel campo dell'occupazione che il 75% della popolazione in età lavorativa – fascia di età compresa tra i 20-64 anni – abbia un impiego (COM 2010a).

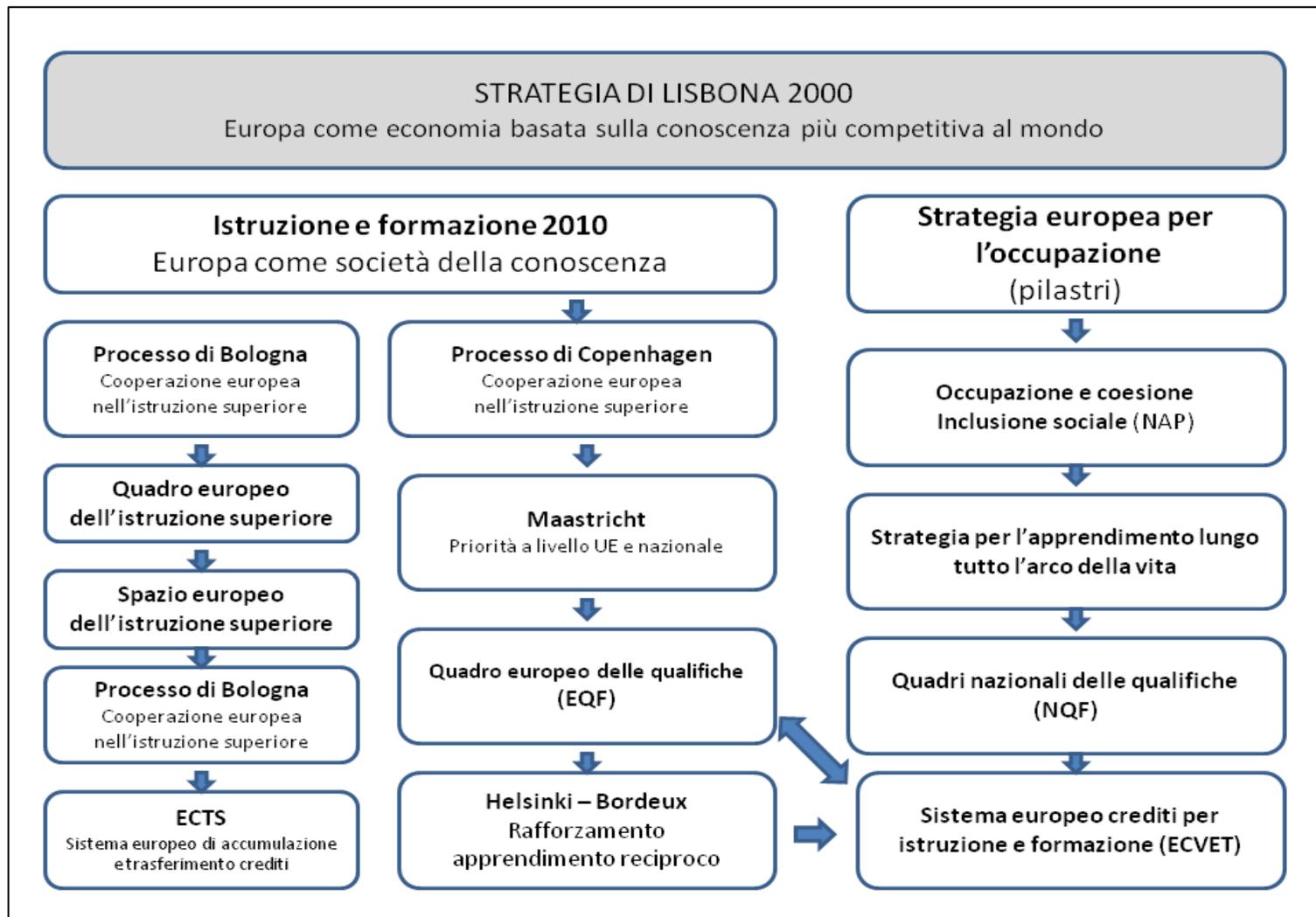


Figura 1 Le componenti di una strategia politica integrata.

1.1.2 Le competenze nella strategia europea

Un ruolo cruciale per l'effettiva realizzazione di sistemi di istruzione e formazione orientati al lifelong learning, riguarda la messa a punto di *policies* orientate a valorizzare l'apprendimento nei diversi aspetti fondamentali: apprendimento individuale e organizzativo, valorizzazione dei contesti di apprendimento non più centrati solo sull'aula, trasparenza dei risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*), certificazione delle competenze come strumento di valorizzazione dei percorsi individuali, sistema di certificazione come leva fondamentale per una effettiva innovazione del sistema.

Il dibattito istituzionale è oggi alimentato dall'impulso dell'Unione Europea per quanto riguarda il tema delle politiche relative allo sviluppo delle risorse umane. Sinteticamente i processi in atto sono da ricondurre ad alcuni momenti fondamentali.

Nel 1995, il celebre Libro Bianco⁴⁵ "Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza"⁴⁶ sostiene che «*nella società europea contemporanea la scuola, la formazione e il lavoro hanno l'obbligo di: promuovere ed incrementare le competenze ... valorizzando la specificità di ciascuno; garantire l'inserimento sociale in termini produttivi e significativi, facendo apprendere, condividere e praticare i valori della cittadinanza attiva*». È bene sottolineare che i due grandi obiettivi non sono raggiungibili separatamente. Le competenze valorizzano la specificità di ciascuna persona e costituiscono la forma in cui questa si realizza, ma sarebbero sterili se non fossero finalizzate all'inserimento sociale e alla cittadinanza attiva. D'altra parte, la cittadinanza attiva e l'inserimento sociale sarebbero vuote aspirazioni, se non fossero sostanziate dalle persone attraverso l'apporto reso possibile dalle loro competenze.

Nello stesso anno, il *Libro Verde sull'innovazione*⁴⁷, indica tra le piste d'azione da attuare a livello europeo:

⁴⁵ Nell'Unione Europea il Libro Verde, (il primo è del 1984) è costituito da un documento di riflessione su un tema politico specifico pubblicato dalla Commissione Europea. I libri Verdi sono cioè dei documenti destinati a tutti coloro - sia organismi che privati - che partecipano al processo di consultazione e di dibattito. In alcuni casi, hanno rappresentato, in Europa, il primo passo degli sviluppi legislativi successivi, tra cui sicuramente i Libri Bianchi.

I Libri Bianchi, a loro volta ed al contrario, sono documenti che contengono proposte di azione comunitaria in un settore specifico. Talvolta fanno seguito, appunto, ad un libro verde pubblicato per promuovere una consultazione a livello europeo.

La differenza tra i due tipi di libri è che mentre quelli verdi (Green Papers) espongono una gamma di idee ai fini di un dibattito pubblico, i libri bianchi contengono una raccolta ufficiale di proposte in settori politici specifici e costituiscono lo strumento per la loro realizzazione.

⁴⁶ v. nota 19.

⁴⁷ Libro verde sull'innovazione [dicembre 1995] - COM(95) 691; disponibile su web: http://europa.eu/documents/comm/green_papers/pdf/com95_688_en.pdf

- la creazione di un modello europeo di riconoscimento delle competenze;
- la messa a punto di un sistema di mutuo riconoscimento dei moduli formativi;
- la messa a punto di un modello di tessera personale delle competenze.

Nel 1996, il Libro verde “Istruzione – formazione – ricerca: gli ostacoli alla mobilità transnazionale” formula le seguenti indicazioni operative:

- pervenire al riconoscimento reciproco di moduli di formazione;
- incoraggiare ogni proposta intesa a facilitare, a livello europeo, l’accesso, la convalida e la valorizzazione delle competenze acquisite nel corso della vita;
- continuare a riflettere ai metodi più efficaci per rendere trasparenti le competenze per dare a ciascuno una possibilità reale di mobilità transnazionale.

La centralità delle competenze, come si vede, è subito ricondotta dall’UE ai percorsi attraverso cui la persona le acquisisce, in particolare all’istruzione e formazione (*Education and Training – ET*), e al novero di questioni connesse con la loro trasparenza e il loro riconoscimento, in relazione anche alla modularità dei percorsi formativi.

L’investimento nell’ET è considerato strategico perché strumentale all’acquisizione delle competenze. Infatti, il Consiglio Europeo Straordinario di Lussemburgo del 1997⁴⁸, che ha dato avvio alla cosiddetta «strategia europea per l’occupazione», ribadisce la necessità d’investire sulla formazione, al fine di adeguare e adattare le competenze e offrire maggiori garanzie occupazionali. Nell’ottica europea, le politiche di innovazione dei sistemi dell’apprendimento sono direttamente connesse alle azioni poste a sostegno delle politiche dell’occupazione. In questa direzione, il riconoscimento delle competenze è visto come una innovazione capace di incidere direttamente sui due pilastri delle politiche dell’occupazione: l’occupabilità e l’adattabilità dei lavoratori.

In questo senso, si annette al riconoscimento delle competenze la funzione di garantire passaggi più efficaci fra sistemi formativi e lavoro, consentendo la partecipazione dei cittadini alla vita attiva, garantendo l’accesso alle opportunità di qualificazione e mantenimento dei requisiti di occupabilità, secondo gli orientamenti propri della strategia di Lisbona sulla competitività, lo sviluppo sostenibile e la coesione sociale. Il riconoscimento delle competenze riveste due funzioni essenziali: da un lato, consente agli individui di vedere riconosciuti i precedenti “apprendimenti”, quali possibili crediti formativi, dall’altro, consente ai sistemi di offerta di personalizzare al meglio l’intervento

⁴⁸ v. nota 23

formativo, articolandone contenuti, metodologia e sequenza in funzione delle caratteristiche e dei bisogni specifici di ciascun individuo.

In questo quadro, il Vertice Europeo di Lisbona (marzo 2000) rappresenta il punto di avvio dei processi in corso su questo tema. Le linee di lavoro definite a Lisbona e sviluppate successivamente (piani e strumenti di programmazione messi a punto dalla Commissione o in ambito di confronto multilaterale attraverso il MAC⁴⁹) rappresentano il quadro di riferimento per le azioni tuttora in corso su questi temi.

1.1.2.1 I concetti chiave dell'europa dell'apprendimento

Tra i tanti concetti rilevanti e fondativi dei processi legati all'Europa dell'apprendimento, tre sembrano maggiormente trasversali e caratterizzanti l'intero disegno di sistema:

- apprendimento formale, non formale, informale
- risultati di apprendimento
- livelli di riferimento

1.1.2.1.1 Apprendimento formale, non formale, informale

Il dibattito comunitario ha introdotto a partire dalla seconda metà degli anni '90, la distinzione di tre diverse tipologie di apprendimento: formale, non formale ed informale. Con le indicazioni del “Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente⁵⁰” prima e

⁴⁹ Il MAC (o metodo aperto di coordinamento) creato nel quadro della politica dell'occupazione e del processo di Lussemburgo. Esso è stato definito quale strumento della strategia di Lisbona (2000) e costituisce un metodo multilaterale di interrelazione e di controllo reciproco fra i partner coinvolti. In particolare, si tratta di un meccanismo interistituzionale attraverso il quale gli Stati si valutano l'un l'altro, con la Commissione che ha un ruolo di sorveglianza, per far convergere le politiche nazionali al fine di realizzare certi obiettivi comuni.

⁵⁰ Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC (2000) 1832, Bruxelles, ottobre 2000. Disponibile sul web: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf

Esistono differenti accezioni di apprendimento informale e la comunità scientifica non ha ancora formulato in via univoca e precisa una definizione (SELWYN N., 2007): tuttavia alcuni caratteri risultano irrinunciabili e si articolano sul piano topologico, ossia sul fatto che l'apprendimento informale abbia, quale suo teatro naturale, un luogo non deputato alla formazione (come una scuola, un'università o altro ente affine) sia sul piano didattico, ovvero sul fatto che il discente è libero, autonomo e non condizionato dalla presenza di un docente o di qualsivoglia altro operatore che possa orientarlo, valutarlo (LIVINGSTONE D., 2000, p. 493). L'apprendimento informale di fatto “is not typically classroom based or highly structured, and control of learning rests primarily in the hands of the learner” (MARSICK V.J., WATKINS K., 1990, p. 12). In altre parole per questi autori “l'apprendimento informale può accadere sia in contesti istituzionali (come una classe, una organizzazione) sia in contesti non istituzionali [...inoltre, NdA] non solo è un apprendimento riferito all'individuo, ma rimane primariamente nella mano dello stesso discente (adulto)” (GOLA G., 2008, p. 68).

poi con il documento del Cedefop⁵¹ (vedi Tabella 1 comparativa) si arriva a poter produrre una sintesi terminologica delle tre tipologie di apprendimento (COSTA M., 2011a, p. 78):

- l'apprendimento formale è un apprendimento strutturato e organizzato per obiettivi formativi, tempi e risorse dedicate, che si svolge nell'ambito di istituzioni scolastiche e formative, che è intenzionale dal punto di vista del discente e che prevede il rilascio di certificazioni ufficiali; l'apprendimento formale può prevedere, nell'attuazione del processo formativo, l'utilizzo di momenti di formazione interna (realizzata presso le strutture formative, con obiettivi e regole di apprendimento tradizionalmente formalizzate ed istituzionalizzate all'interno degli enti) e momenti di formazione on the job (realizzata al di fuori delle strutture formative, con obiettivi e regole di apprendimento adattate al contesto e semi-strutturate), momenti che integrati tra loro compongono il percorso formativo istituzionale e rilasciano certificazioni ufficiali;
- l'apprendimento non formale può essere definito un apprendimento semi-strutturato che si realizza a partire da attività pianificate in relazione ad un contesto organizzato, che si svolge al di fuori delle istituzioni scolastiche e formative, che è intenzionale dal punto di vista del discente e che solitamente non porta a certificazione.
- l'apprendimento informale è invece quello che si realizza nelle attività quotidiane connesse al lavoro, alla famiglia e al tempo libero, che non è intenzionale né strutturato o organizzato per obiettivi formativi, tempi e risorse e che normalmente non rilascia certificazioni.

Riprendendo le dimensioni sopra indicate, la definizione presentata nel Memorandum, individua prevalentemente il contesto in cui si realizza l'apprendimento (istituti scolastici e agenzie formative per l'apprendimento formale, strutture istituzionali di istruzione e formazione quali imprese, associazioni civili, agenzie a supporto dei sistemi formali per quello non formale e vita quotidiana per l'apprendimento informale) e la presenza o assenza di certificazione ufficiale rilasciata (nell'apprendimento formale vengono rilasciati diplomi e qualifiche riconosciute mentre in quello non formale non vengono consegnati certificati ufficiali mentre l'apprendimento informale, non essendo intenzionale, non rilascia alcunché). In questa prima definizione l'intenzionalità dell'apprendimento viene considerato l'elemento di differenziazione tra apprendimento formale e non formale e apprendimento informale. Nei primi due casi si ritiene che il processo di apprendimento sia intenzionale e che vi sia consapevolezza da parte del soggetto mentre nell'apprendimento

⁵¹ P.Tissot (a cura di), *Glossario*, CEDEFOP, 2003. Disponibile sul web: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4106_en.pdf

informale, il processo cognitivo è del tutto incontrollato e inconsapevole. Non si fa riferimento al livello di strutturazione e articolazione dell'apprendimento essendo il contesto il primo e più importante elemento di differenziazione e distinzione tra le tre tipologie di apprendimento.

Un ulteriore contributo al processo definitorio è stato fornito dal Glossario Cedefop del 2003 dove l'apprendimento formale è un apprendimento intenzionale - strutturato per obiettivi, tempi e risorse - che porta a certificazione e che si svolge presso istituzioni scolastiche, agenzie formative o in processi di formazione sul luogo del lavoro.

Tabella 1: Comparazione terminologica delle tipologie di apprendimento

Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente (2000)	Glossario Cedefop (2003)
<p>apprendimento formale: è quello che "... si svolge negli istituti di istruzione e di formazione e porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute ...";</p> <p>apprendimento non formale: è quello che "... si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici). Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a completamento dei sistemi formali (quali corsi di istruzione artistica, musicale e sportiva o corsi privati per la preparazione degli esami)...";</p> <p>apprendimento informale: è "... il corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze ...".⁵²</p>	<p>apprendimento formale: è "... l'apprendimento che si realizza nei contesti strutturati e organizzati (scuola, formazione professionale o formazione sul lavoro) ed è esplicitamente progettato e strutturato come apprendimento (in termini di obiettivi di apprendimento, tempi e risorse). L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente e sfocia di norma in una certificazione ...";</p> <p>apprendimento non formale: è "... l'apprendimento che si realizza in attività pianificate ma non esplicitamente progettate e strutturate come apprendimento (in termini di obiettivi, tempi e risorse) pur contenendo importanti elementi di apprendimento. L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente. Di norma non porta a certificazione...";</p> <p>apprendimento informale: è "... l'apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia e al tempo libero. Esso non è strutturato né organizzato (in termini di obiettivi di apprendimento, tempi e risorse). L'apprendimento informale nella maggior parte dei casi non è intenzionale dal punto di vista del discente e di norma non porta a certificazione".</p>

⁵² Nel Memorandum sull'istruzione ed educazione permanente (Commissione Europea, Memorandum sull'istruzione permanente, Bruxelles, 2000, pp. 8-9) l'apprendimento informale è concepito come "il corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze" (Gola, *op. cit.*, p. 65). Oltre al fatto che lo studente risulti il centro di ogni processo di apprendimento informale, la definizione di Livingstone e quella di Marsik & Watkins concorrono ad evidenziare come la natura informale dell'apprendimento possa anche essere intenzionale e che il controllo del discente debba risultare assolutamente primario rispetto ad ogni altra forma di controllo esterna. Ne consegue che l'apprendimento informale può, nella fattispecie dell'apprendimento intenzionale, essere motivato esternamente, purché tale intervento esterno non influisca significativamente con le modalità, le forme, i tempi del processo di apprendimento effettivo. Del resto Colardyn D. & Bjornavold's, (2004), nel loro tentativo di fornire una definizione che consentisse di discernere le varie tipologie di apprendimento (formale, informale, non formale) tennero in conto le modalità di interazione fra intenzionalità ad apprendere e contesto di riferimento, osservando come "un apprendimento può essere sia intenzionale che non a prescindere dal tipo di contesti in cui si genera" (Gola, *op. cit.*, p. 65). Ne consegue che le cause attivanti processi di apprendimento informale possono essere presenti sia in ambiti tradizionalmente afferenti alla sfera dell'educazione e della formazione (scuola, università), sia all'esterno di

Recentemente la proposta di Raccomandazione del Consiglio sulla “*convalida dell'apprendimento non formale e informale*” COM(2012)⁵³ ha definito:

- *Apprendimento formale*: apprendimento erogato in un ambiente organizzato e strutturato, specificamente dedicato all'apprendimento, che tipicamente porta all'ottenimento di qualifiche, di solito sotto forma di certificati o diplomi. Comprende i sistemi di istruzione generale, la formazione professionale iniziale e l'istruzione superiore.
- *Apprendimento non formale*: apprendimento erogato mediante attività pianificate (in termini di obiettivi e tempi di apprendimento) con una qualche forma di supporto all'apprendimento (ad esempio la relazione studente-docente). Può comprendere programmi per l'insegnamento di competenze professionali, alfabetizzazione degli adulti e istruzione di base per chi ha abbandonato la scuola prematuramente. Sono esempi tipici di apprendimento non formale la formazione impartita sul lavoro, mediante la quale le aziende aggiornano e migliorano le competenze dei propri dipendenti come ad esempio le competenze relative alle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (ITC); l'apprendimento strutturato online (ad esempio con l'uso di risorse educative aperte) e i corsi organizzati dalle organizzazioni della società civile per i loro aderenti, i gruppi interessati o il pubblico generale.
- *Apprendimento informale*: apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è organizzato o strutturato in termini di obiettivi, tempo o supporto all'apprendimento. L'apprendimento informale può essere non intenzionale per il discente. Esempi di risultati di apprendimento acquisiti mediante l'apprendimento informale sono le competenze acquisite durante le esperienze di vita e lavoro come la capacità di gestire progetti o le competenze ITC acquisite sul lavoro; le lingue e le competenze interculturali acquisite durante il soggiorno in un altro paese; le

essi, trasformando il connotato topologico dell'apprendimento informale in una condizione debole per la sua stessa definizione. Essendo indipendente dal contesto, é ammissibile pertanto individuare anche nel docente (o altri) un soggetto attivante processi di apprendimento informale, purché tale attivazione sia connessa a “situazioni in cui gli adulti si collocano” (CROSS K.P., 1981) e può caratterizzarsi, secondo Resnick L.B. (1987) in “una distribuzione sociale della conoscenza tra individui di un gruppo, organizzazione, contesto o interazione sociale, la manipolazione di strumenti utilizzati nelle pratiche, il ragionamento contestualizzato riferito a eventi e oggetti dell'esperienza, le competenze per affrontare le situazioni” (Gola, *op. cit.*, p67)

⁵³ COM(2012) 485 final. Raccomandazione del Consiglio sulla “*Convalida dell'apprendimento non formale e informale*”. Bruxelles, 5.9.2012. Disponibile sul web: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_it.pdf

competenze ITC acquisite al di fuori del lavoro, le competenze maturate nel volontariato, nelle attività culturali e sportive, nel lavoro, nell'animazione socio educativa e mediante attività svolte in casa (ad esempio l'accudimento dei bambini).

Per P.H. Choomb (1989), l'apprendimento informale è di gran lunga la forma più comune di apprendimento in età adulta, di tipo spontaneo, non strutturato che avviene in diverse situazioni ed è una delle tre tipologie di apprendimento, che si distingue dalle altre per il diverso livello di auto-direttività dell'apprendere e che per questo autore assume lo stesso significato. Le altre due forme di apprendimento si riferiscono e distinguono principalmente per il diverso *setting* di apprendimento uno di tipo istituzionale e uno di tipo non formale (cfr. Tabella 2). Lo studioso sostiene che l'educazione non formale al pari di quella formale è utile per definire le diverse tipologie di attività educative organizzate e ritiene che non sia definibile come un sistema formativo vero e proprio, ma una definizione generica, diversamente N.J. Coletta (1996), che propone una definizione di "informale" come un processo reale durante il corso della vita, in cui ogni individuo acquisisce attitudini, valori, capacità, conoscenze dall'esperienza quotidiana, dalle influenze educative e dalle opportunità presenti nei diversi contesti, (dalla famiglia dal lavoro, dal gioco, dai mass-media ecc). Egli, inoltre, afferma che l'educazione formale, informale e non formale è strutturalmente unica e può essere distinta dal contenuto, dalla metodologia, dalle tecniche di organizzazione degli elementi.

Tabella 2: Tipologie di apprendimento formale, non formale e informale

Tipi di apprendimento	Contesto	Intenzionalità	Strutturazione
Apprendimento formale	Scuola, Università, Formazione Professionale	SI	SI
Apprendimento non formale	Extra-scuola	SI	Non sempre
Apprendimento informale	Lavoro, Tempo Libero, Vita quotidiana	Non sempre	NO

K. Illeris (2004) chiama apprendimento informale l'apprendimento quotidiano, un apprendimento che avviene in ogni momento della vita privata e sociale e in contesti non-organizzati, che avviene senza una formazione esterna imposta da programmi o istituzioni di tipo formale, come la scuola.

Anche K.P. Cross⁵⁴ (1981) descrive l'apprendimento formale ed informale come due finalità dell'apprendimento continuo e permanente.

L'apprendimento formale di solito è elencato in un curriculum di studio (o programma), è insegnato ed è valutato con un *set* di standard che non sono determinati dallo studente, ed include attività come corsi, seminari ed addestramento formale, mentre l'apprendimento informale è volontario, spesso basato sulle situazioni in cui gli adulti si collocano.

L'apprendimento al di fuori di contesti formali assume le seguenti caratteristiche: una distribuzione sociale della conoscenza tra individui di un gruppo, organizzazione, contesto o interazione sociale, la manipolazione di strumenti utilizzati nelle pratiche, il ragionamento contestualizzato riferito a eventi e oggetti dell'esperienza, le competenze per affrontare le situazioni.

Tabella 3: Caratteristiche distintive delle tre forme di apprendimento

Apprendimento		
Informale/Non Formale/Formale		
Conoscenza tacita	↔	Conoscenza esplicita
Apprendimento non documentato	↔	Apprendimento documentato
Apprendimento non strutturato	↔	Apprendimento strutturato
Apprendimento incidentale	↔	Apprendimento intenzionale
Apprendimento induttivo	↔	Apprendimento deduttivo
Apprendimento attivo	↔	Apprendimento passivo
Apprendimento intrinseco	↔	Apprendimento estrinseco
Apprendimento spontaneo	↔	Apprendimento pianificato e organizzato
Apprendimento auto-valutato	↔	Apprendimento etero-valutato
Apprendimento non formalizzato	↔	Apprendimento formalizzato

1.1.2.1.2 Risultati di apprendimento (learning outcomes)

Il termine *risultati di apprendimento* viene introdotto in sede comunitaria come dizione univoca rispetto alla ricca e difforme terminologia utilizzata nei diversi Paesi dell'Unione per definire gli esiti della formazione e dell'apprendimento (conoscenze, competenze, abilità, acquisizioni, capacità, ecc.). I risultati di apprendimento rappresentano “*statements*

⁵⁴ K.P. Cross ha studiato l'apprendimento adulto basandosi sulle differenze tra caratteristiche personali dei soggetti adulti rispetto ai bambini e caratteristiche situazionali specifiche degli adulti. Ha elaborato il modello definito : “CAL- *Characteristics of Adults Learners.*”

*of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process and which are defined in terms of knowledge, skills and competence*⁵⁵. Tuttavia, l'introduzione del concetto nel dibattito europeo sulla trasparenza e trasferibilità delle qualifiche e competenze ha tale portata che non si limita di certo ad una questione meramente terminologica (ISFOL; DI FRANCESCO G.; PERULLI E., 2008).

Appare opportuno riportare il significato che il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), elaborato dalla Commissione europea nel 2009, offre per definire le conoscenze, le abilità e competenze:

- le *conoscenze*, intese come il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento, sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.
- le *abilità* indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).
- le *competenze* corrispondono ad una comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Il singolo risultato dell'apprendimento viene definito da ciò che un individuo conosce, comprende e sa fare al termine di un processo di apprendimento.

1.1.2.1.3 Livelli di riferimento

L'avvio del processo di Bologna sviluppa un ampio consenso sulla comparabilità dei titoli nell'istruzione superiore (baccalaureato, master, dottorato) registrando un consenso parallelo nel campo della VET circa la possibilità di costituire un riferimento aggiuntivo a livello europeo, inteso come dispositivo basilare per promuovere la trasparenza,

⁵⁵“*Risultati dell'apprendimento*” indicano l'attestazione di ciò che un discente conosce, capisce e può fare al termine di un processo d'apprendimento e sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze; Commission of the European Communities, *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)*, Brussels, 09.04.2008 (COM (2008) 180), pag. 18.

comparabilità, trasferibilità ed il riconoscimento delle qualifiche e delle competenze nella VET.

Da queste premesse, CEDEFOP inizia uno studio prendendo in esame le modalità con cui operano alcune realtà, definite dagli autori zone di fiducia reciproca (ZFR) e valuta conseguentemente l'utilità di un tale concetto per strutturare adeguate politiche pubbliche che potenzino l'accesso e la progressione degli individui all'interno dei sistemi del lavoro, dell'istruzione e della formazione. Parallelamente gli autori si chiedono se e in quale misura un quadro comune di riferimento strutturato per livelli possa incoraggiare il diffondersi delle ZFR e se possa incrementare direttamente o indirettamente la cooperazione europea nel campo della VET.

Prendendo in considerazione le classificazioni internazionali messe a punto per scopi statistici e formativi, Coles e Oates si concentrano sui livelli della VET fissati dall'Unione Europea nel 1985, il sistema ISCO fissato dal 1988, i livelli ISCED formulati dal 1997. Tali sistemi possono essere utilizzati in parallelo, presentando ciascuno diverse funzioni e campi di intervento.

Nello sviluppo dell'analisi, gli autori hanno inoltre esaminato i lavori di ulteriori enti ed agenzie internazionali che avessero ad oggetto quadri delle qualifiche, compresi ILO, UNESCO e Banca Mondiale.

Sulla base di tali considerazioni, viene proposta l'adozione di un nuovo quadro di riferimento europeo articolato su livelli progressivi, per consentire la confrontabilità delle qualifiche e delle esperienze di formazione e di lavoro tra diversi Paesi. Il quadro risponde inoltre allo scopo di connettere il sistema dell'istruzione e formazione con quello dell'istruzione superiore in un unico sistema di qualifiche e di facilitare la cooperazione delle agenzie formative in Europa.

Alla luce del quadro delineato, gli autori, sulla scorta delle ricerche teoriche ed empiriche su cui si fonda il lavoro di ricerca, propongono un sistema composto da otto livelli: l'EQF. La struttura viene individuata adottando di un criterio di massima chiarezza e semplicità e permette di articolare secondo un ordine crescente, dalla minima alla massima complessità, i risultati di apprendimento raggiungibili in una logica ispirata al lifelong learning, attraverso apprendimenti di carattere non solo formale, ma anche non formale ed informale. L'utilizzo dei risultati di apprendimento come parametro comparativo consente di superare una logica di confronto basata sulla centralità dei su metodi di apprendimento e dei sistemi e percorsi di acquisizione (ISFOL; DI FRANCESCO G.; PERULLI E., 2008).

1.1.2.2 La validazione degli apprendimenti nell'Unione Europea

Il tema dell'apprendimento formale, non formale ed informale trova la sua diretta esplicazione nel concetto di validazione, ossia nel processo di accertamento e valorizzazione degli apprendimenti finalizzato ad assegnare un valore e a mettere in trasparenza le competenze individuali ovunque e comunque acquisite.

Gli atti normativi e le prassi posti in essere in questi ultimi anni, tanto a livello nazionale quanto a livello europeo, indicano con chiarezza la strada del riconoscimento delle competenze come una delle vie importanti per la realizzazione del *lifelong-learning*.

Nella definizione elaborata a livello europeo nel 2001⁵⁶, per apprendimento permanente si intende “... qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale ...”.

In sintesi si stabilisce che i processi di apprendimento riconoscibili socialmente non possono esaurirsi unicamente in quelli promossi esplicitamente nel sistema scolastico e formativo “ufficiale”, ma che, in aggiunta, essi si realizzino per l'intera esistenza dell'individuo, anche in altri contesti, meno formalizzati ed istituzionalizzati, ma altrettanto significativi e determinanti per la crescita e la professionalizzazione dei cittadini.

Nel corso degli ultimi anni l'Unione europea nel Consiglio europeo di Barcellona del 2002 e nel Processo di Bruges-Copenaghen (volto a favorire una maggiore cooperazione tra gli Stati Europei in materia di istruzione e formazione), seguendo la linea inaugurata dal processo di Bologna e dal Consiglio europeo di Lisbona del 2000, si è proposta di favorire una cooperazione più stretta tra i Paesi membri in tema di competenze, trasferibilità di crediti e mutuo riconoscimento, enfatizzando nuovi sistemi di certificazione a livello europeo. In particolare, per poter creare nuovi e migliori posti di lavoro, anche in vista della promozione della mobilità dei lavoratori, è fondamentale che venga adottato da parte dei Paesi membri un quadro comune d'azione per lo sviluppo e il reciproco riconoscimento delle competenze e delle qualifiche lungo tutto l'arco della vita. A giugno 2002 a Bruxelles, nel corso della conferenza internazionale degli Stati membri, sono state individuate alcune linee guida per la definizione delle basi per una cooperazione in tema di standard e certificazione ed è stato sollecitato l'avvio di un approccio europeo per il

⁵⁶ Commissione Europea, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Comunicazione della Commissione COM (2001) 678, Bruxelles, novembre 2001. Disponibile sul web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:IT:PDF>

riconoscimento dei titoli e delle competenze, delle professioni regolamentate e non regolamentate e di un nuovo sistema di unità capitalizzabili quali crediti riconoscibili e trasferibili all'interno di un quadro comune condiviso⁵⁷. Le linee guida insistono in particolare su:

- la trasparenza: gli Stati membri sono chiamati ad elaborare certificati trasparenti e ad aumentare la visibilità delle competenze acquisite dagli individui (supplemento al certificato, curriculum vitae europeo, Europass-formazione);
- il riconoscimento delle qualifiche professionali e delle competenze: l'Unione europea invita gli Stati membri a sperimentare metodologie e strumenti di compatibilità e comparabilità delle qualifiche e sistemi di unità capitalizzabili e trasferibili a livello europeo, al fine di raggiungere un riconoscimento delle qualifiche e delle competenze acquisite in esperienze formali e non formali;
- la qualità dell'insegnamento e della formazione professionale: consiste nel mettere a punto procedure di certificazione e di valutazione partendo da norme internazionali esistenti (Iso, Cen).

Per quanto riguarda la trasparenza, l'Unione europea, con la dichiarazione di Copenaghen⁵⁸ del 30 novembre 2002 sollecita un'azione volta ad «*aumentare la trasparenza nell'istruzione e nella formazione professionale tramite l'attuazione e la razionalizzazione degli strumenti e delle reti di informazione, anche grazie all'integrazione di strumenti esistenti in un unico quadro*». La proposta di decisione adottata un anno dopo dalla Commissione stabilisce questo quadro unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze, denominato «Europass»⁵⁹. La Proposta di Decisione Europass presentata

⁵⁷ COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, PARLAMENTO EUROPEO, *Proposta di direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali COM/2002/0119 def.* G.U.C.E. C 181 E del 30 luglio 2002 p. 183 - 257; disponibile sul web:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52002PC0119:IT:HTML>

⁵⁸ Cfr. http://ec.europa.eu/education/copenhagen/index_it.html

⁵⁹ Europass è un personale e coordinato portfolio di documenti che il cittadino potrà utilizzare per presentare le proprie qualificazioni e competenze in Europa. All'interno del portfolio Europass figurano i seguenti dispositivi:

- Curriculum Vitae europeo: mette a disposizione dei singoli cittadini un modello per presentare in modo sintetico, cronologico e flessibile le proprie qualifiche e competenze. Prevede una voce in cui il cittadino può esplicitare le capacità e le competenze personali, acquisite nel corso della vita e della carriera, ma non necessariamente riconosciute da certificati e diplomi ufficiali;
- Supplemento al Certificato: viene allegato ad un certificato di formazione professionale e serve a rendere più facilmente comprensibile, per terzi, e in particolare per persone di un altro Paese, che cosa il certificato significa in termini di competenze acquisite. Il box 3 del documento prevede che sia descritto il profilo delle abilità e delle competenze
- Supplemento al Diploma: viene allegato ad un diploma di istruzione superiore e consente a terzi – in particolare a persone di un altro Stato – di valutare più agevolmente quello che il diploma comporta in termini di conoscenze e competenze acquisite;

dalla Commissione il 17 dicembre 2003 afferma che «*la trasparenza delle qualifiche e delle competenze è una questione diversa da quella del riconoscimento ufficiale delle qualifiche. Si mira alla maggiore trasparenza ai fini del riconoscimento in senso lato, sociale, ossia di una migliore comprensione e valutazione delle qualifiche e delle competenze sul mercato del lavoro. La trasparenza non implica mai il riconoscimento giuridico, anche se quest'ultimo richiede un livello soddisfacente di trasparenza*». L'Europa pone una precisa distinzione e al tempo stesso un'evidente interdipendenza tra gli obiettivi della trasparenza e quelli del riconoscimento giuridico e formale delle qualifiche e dei titoli. La trasparenza viene intesa come la modalità attraverso cui è possibile «dare visibilità ai saperi ed alle capacità acquisiti dai singoli individui»; supporta la mobilità di studenti e lavoratori e viene considerata necessaria e perseguita in quanto «condizione per il miglior rapporto tra domanda ed offerta di lavoro»: essa consente, infatti, ai lavoratori di presentare secondo un protocollo condiviso le proprie competenze ed esperienze formative e professionali.

Ma la trasparenza, da sola, non risolve i problemi legati a questa valorizzazione. Coerentemente con l'enfasi e la priorità posta sulla trasparenza, per l'Europa la **descrizione** e il **riconoscimento** delle qualifiche professionali rimane un campo di grande valenza sociale, culturale e politica, perché ha a che fare con una parte significativa dell'identità di una persona. Peraltro, questa identità culturale e professionale non è più identificabile con i soli titoli dell'istruzione formale. Il vademecum della Commissione Europea sulla formazione permanente pone, infatti, in grande risalto la necessità di riconoscere il capitale culturale di una persona costituito dai saperi informali e non formali, oltre che da quelli formali, in una situazione in cui si generano continuamente professioni nuove che richiedono una continua manutenzione ed aggiornamento dei sistemi classificatori.

In tale contesto, la costruzione di un sistema delle qualifiche rappresenta l'esito finale di un processo che perviene ad un unico sistema di identificazione, valutazione e riconoscimento delle competenze dell'individuo. Si è osservato, infatti, che nei casi in cui esista una *qualification structure* essa fornisce «una griglia di lettura omogenea e

-
- *Europass Mobilità (Mobilpass)*: serve a registrare un percorso europeo di apprendimento (=periodo di apprendimento trascorso da una persona – di qualsiasi età, livello di istruzione, situazione professionale – in un altro paese), che soddisfa specifici requisiti qualitativi. Aiuta l'interessato/a a meglio presentare le esperienze acquisite, soprattutto in termini di competenze;
 - *Portfolio Europeo delle Lingue*: serve a registrare gli apprendimenti linguistici, nonché le esperienze e competenze culturali. Contiene un dossier in cui presentare il materiale che illustra le competenze dichiarate.

riconosciuta dell'insieme delle qualificazioni scolastiche e formative, facilita il processo di ottenimento di titoli facilmente spendibili sul mercato del lavoro e, in linea generale, favorisce il processo con cui questi dispositivi passano dall'ignoto al noto». Si avvertì quindi la necessità di un framework europeo per le qualifiche che facilitasse la comunicazione fra i diversi sistemi, così come per fornire un punto di riferimento per lo sviluppo di framework nazionali per le qualifiche (NQF). Nella primavera 2005, infatti, la Commissione europea divulgò il working paper "*European Qualifications Framework*" e successivamente avviò una consultazione tra gli Stati membri con l'intento di verificare la possibilità di costituzione di un quadro europeo comune delle qualifiche che potesse facilitarne il riconoscimento e la leggibilità e favorire, dunque, la mobilità degli individui e rendere più agevole l'accesso ai sistemi di istruzione e formazione di tutta Europa, in una prospettiva di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Nel 2006 viene approvata dalla Commissione la Proposta di Raccomandazione⁶⁰ sulla realizzazione dell'European qualification framework (EQF⁶¹) per il lifelong learning per poi arrivare alla definitiva

⁶⁰ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente (5.09.2006) COM(2006) 479 def. Disponibile sul web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0479:FIN:IT:PDF>

⁶¹ L'EQF è un dispositivo di traduzione – una griglia di conversione e lettura – che consente di mettere in relazione e posizionare, in una struttura a otto livelli, i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati ecc.) rilasciati nei Paesi membri; il confronto si basa sugli esiti dell'apprendimento. Si tratta quindi di una meta-struttura rispetto alla quale, su base volontaria, gli Stati membri sono chiamati a rileggere i propri sistemi di istruzione e formazione, in modo tale che ci sia un collegamento tra i singoli sistemi nazionali di riferimento per i titoli e le qualifiche e il Quadro europeo EQF. In modo più specifico l'EQF può:

- semplificare la comunicazione fra gli attori coinvolti nei processi di istruzione e formazione dei diversi Paesi e all'interno di ciascun Paese;
- permettere la traduzione, il posizionamento e il confronto tra differenti esiti dell'apprendimento, consentendo il trasferimento e la spendibilità delle qualifiche e delle competenze anche al di fuori del paese in cui sono state conseguite;
- facilitare il matching tra i bisogni espressi dal mercato del lavoro e le opportunità di istruzione e formazione offerte nei diversi Paesi;
- sostenere i processi di validazione dell'apprendimento non formale e informale;
- fungere da riferimento comune per la qualità e lo sviluppo di istruzione e formazione;
- contribuire allo sviluppo di qualifiche a livello settoriale, fungendo da riferimento. Comuni livelli di riferimento e descrittori dovrebbero facilitare agli stakeholder l'identificazione delle interconnessioni e delle sinergie con le qualifiche settoriali;
- stimolare e guidare riforme e sviluppo di nuove strutture nazionali di qualificazione.

L'EQF non certifica perché è solo uno strumento atto a "tradurre" le qualifiche europee attraverso i risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*), valutati e certificati dagli enti competenti a livello nazionale e settoriale. Nell'EQF i risultati di apprendimento sono rappresentati attraverso descrittori di conoscenze, abilità e competenze, coerenti anche con la formulazione delle otto competenze chiave definite precedentemente dal Parlamento e Consiglio europeo (2006). Utilizzare il "risultato di apprendimento" come parametro comparativo, significa superare la logica di confronto basata sui metodi o i percorsi di apprendimento, per considerare invece gli esiti dell'apprendimento, ossia quello che una persona è in grado di fare, indipendentemente dal modo in cui l'ha appreso. Infatti, il Quadro europeo delle qualifiche e delle competenze non ha solo la funzione di **semplificare la comunicazione** e il confronto tra differenti esiti dell'apprendimento, consentendo il trasferimento e la spendibilità delle qualifiche e delle competenze anche al di fuori del paese in cui sono state conseguite, ma ha altresì lo scopo di **sostenere i processi di validazione** dell'apprendimento non formale, nonché quello di **stimolare e guidare** lo sviluppo di nuove strutture nazionali

Raccomandazione⁶² del gennaio 2008. L'adozione della raccomandazione sull'EQF rappresenta, pertanto, una tappa significativa nell'azione di promozione della trasparenza delle qualifiche e delle competenze avviata dall'UE. Con l'EQF l'Unione europea ha raggiunto l'obiettivo di creare una griglia comune di riferimento sulla base della quale classificare le qualificazioni (competenze professionali) acquisite dalle persone al termine di qualsiasi percorso di apprendimento formale (confermato quindi da un diploma o da un certificato ufficiale), oppure non formale (corsi e iniziative formative che non rilasciano diplomi) e informale (apprendimenti derivanti dall'esperienza, eventualmente sottoposti a validazione nell'ambito di procedure di riconoscimento ove esistenti). L'Unione Europea si è quindi impegnata in modo massiccio per passare da una logica di apprezzamento e valorizzazione dei livelli di istruzione e formazione professionale basata su criteri scolastici (un titolo o una qualifica equivalevano al possesso di un insieme di conoscenze e di abilità riferite a un certo curriculum formativo) ad una basata sulla certificazione e la valorizzazione delle competenze, intese come risultato di apprendimenti (*learning outcomes*) che possono avvenire in varie forme, integrando formazione, esperienze di vita e di lavoro (apprendimenti formali, non formali e informali). Questa rivoluzione – ancora in atto – ha una certa importanza ai nostri fini, perché legittima chi si muove nel mondo del lavoro a valorizzare ogni sua competenza, indipendentemente dal modo in cui l'ha acquisita. Inoltre, grazie al principio della validazione degli apprendimenti informali e non formali, apre la possibilità di accumulare le competenze acquisite in varie forme sino a conseguire qualifiche un tempo associabili unicamente a percorsi formativi "formali", ovvero quelli che rilasciano un diploma riconosciuto. L'Unione Europea si è mossa in questa direzione per due ragioni principali: per modernizzare i sistemi di istruzione e formazione e renderli più vicini alla logica del mondo del lavoro (le imprese ragionano in termini di competenze, ovvero considerano come sai agire in un posto di lavoro), e per favorire la costruzione di un mercato unico europeo del lavoro (la mobilità del lavoro richiede l'adozione di standard e strumenti che agevolino il dialogo tra i sistemi nazionali di qualificazione).

L'adozione delle competenze è per questo considerata ormai uno snodo strategico in grado di mettere in comunicazione e far dialogare i diversi sub-sistemi tra loro (scuola,

di qualificazione. In funzione dell'EQF ogni Stato membro, avrebbe dovuto entro il 2011, adeguare tutte le attestazioni e i titoli al Quadro unico europeo, in particolare agli otto livelli di apprendimento dell'EQF, in modo da essere "leggibili" nei diversi sistemi nazionali e spendibili come crediti formativi.

⁶² Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01). Disponibile sul web: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_it.pdf

formazione professionale, lavoro). In questa direzione le politiche formative avviate nei diversi paesi convergono verso obiettivi comuni di personalizzazione dei percorsi e valorizzazione delle competenze individuali. Infatti da quando il focus è stato spostato sul cittadino, all'espressione *lifelong learning* si è affiancata quella di *lifewide learning*, che sottolinea l'estensione "orizzontale" della formazione, la quale può aver luogo in tutti gli ambiti e in qualsiasi fase della vita (non solo all'interno del ciclo di vita professionale). L'espressione *lifewide learning* è usata in particolare con riferimento agli adulti e riguarda il sistema integrato di istruzione, formazione e lavoro, al quale sono assegnati i nuovi obiettivi prioritari di recuperare i bassi livelli di ET, quale premessa per lo sviluppo formativo o l'inserimento lavorativo e di offrire opportunità educative ai cittadini adulti per l'acquisizione di conoscenze e di competenze funzionali di base nei diversi campi per il pieno esercizio del diritto di cittadinanza, soprattutto in favore delle fasce deboli ed emarginate, quale condizione di partecipazione sociale e di integrazione. Il passaggio al *lifewide learning* mette in luce la complementarità dei diversi contesti formativi.

Infatti l'apprendimento permanente non si realizza soltanto nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale e nelle sue reti identificative, ma si allarga e si diffonde in altri sistemi sociali che diventano, essi stessi, fonti e contesti di apprendimento.

Il tema della validazione degli apprendimenti ovunque e comunque appresi trova una sua logica collocazione anche all'interno di Europa 2020. La nuova strategia elaborata dalla Commissione Europea fino al 2020 promuove infatti una crescita rapida, sostenibile ed inclusiva e definisce nuovi obiettivi e azioni per incrementare e sviluppare l'occupazione, le competenze e la mobilità professionale e lavorativa.

In questo quadro eterogeneo non solo il sistema dell'*Education* ma anche il sistema del mercato del lavoro, quello imprenditoriale e produttivo, i sistemi e le organizzazioni del tempo libero e del volontariato acquistano una comune responsabilità per la realizzazione di strumenti e processi atti a favorire l'apprendimento permanente.

La certificazione delle competenze assume quindi un ruolo cruciale per l'effettiva realizzazione di sistemi di formazione orientati al *lifelong learning*, essenziali ad attuare l'economia basata sulla conoscenza.

1.1.2.3 La validazione degli apprendimenti in Italia: in via di definizione

La validazione degli apprendimenti in Italia disegna un panorama molto variegato con differenze marcate soprattutto livello regionale. Analizzando il livello nazionale è possibile sottolineare la piena adesione ai principi della strategia europea per l'occupazione che ha

portato alla individuazione della necessità di definire un sistema di certificazione in cui la riconoscibilità e la valorizzazione delle competenze - comunque acquisite - costituisca un punto di riferimento importante per le politiche di integrazione tra i diversi sistemi educativo-formativi e il mondo del lavoro.

Già nel 1996 l'Accordo per il Lavoro siglato tra Governo e Parti Sociali confermava ed integrava quanto previsto a proposito della concertazione precedente, del luglio '93, riconoscendo come l'introduzione di un sistema di certificazione dei percorsi formativi e delle competenze acquisite fosse un obiettivo strategico ed essenziale per il Paese.

Viene in particolare messa in evidenza la necessità di creare un sistema integrato in grado di dialogare, interagire e collaborare con la realtà socio-economica e parallelamente di dare agli individui la possibilità di mettere in trasparenza le esperienze e le competenze acquisite; in questo contesto è comunque imprescindibile la definizione di un sistema di standard formativi e di Unità Capitalizzabili essenziale ai fini dell'effettiva spendibilità dei crediti acquisiti, che si configura come un prerequisito essenziale ai fini della concretizzazione degli impegni presi e delle linee guida espresse a livello europeo.

In Italia, ad oggi, non esiste una procedura definita e gestita a livello nazionale per quanto riguarda la validazione delle competenze, ovvero non esiste un riconoscimento istituzionale delle stesse anche se i provvedimenti legislativi di riforma del sistema formativo educativo e del lavoro adottati negli ultimi anni fanno emergere l'esigenza di definire un sistema nazionale di certificazione delle competenze nella formazione professionale viene affermata:

- dall'Accordo per il lavoro tra Governo e Parti Sociali il 24.09.1996, che riconosce come l'introduzione di un sistema di certificazione dei percorsi formativi e delle competenze acquisite sia un obiettivo strategico ed essenziale per il paese.
- dalla legge Treu 196/97,
- dalla Legge Bassanini 59/97,
- dal Patto Sociale per lo sviluppo e l'occupazione del 22.12.98,
- dall'accordo Stato – Regioni del 08.02.2000,
- legge n. 53/2003, prevede il riordino di tutti i livelli dell'istruzione e formazione, riafferma la competenza regionale in materia di formazione ed istruzione ed anche il compito di coordinamento nazionale nell'ottica di assicurare la qualità minima su tutto il territorio nazionale,

- legge n. 30/2003 riorganizza l'azione di governo per quanto riguarda occupazione e mercato del lavoro, sottolinea il valore dell'alternanza scuola – formazione – lavoro e vicendevole riconoscimento delle diverse competenze variamente acquisite dall'individuo. Si introduce il libretto formativo, strumento che riassume il curriculum personale del cittadino, in cui convergono tutte le certificazioni ottenute sia in ambito formale, non formale ed informale,

- 03.11.05 sulla gazzetta ufficiale compare il fac-simile del libretto formativo del cittadino.

- Infine la Conferenza Stato – Regioni nella seduta del 15 gennaio 2004 definisce gli standard formativi minimi sulle competenze tecnico professionali. Questo documento è solo un primo passo nel percorso di decentramento di compiti e funzioni alle regioni, in quanto l'intero sistema scolastico subirà la stessa evoluzione.

Per quanto riguarda la certificazione di competenze acquisite in ambiti formali, va precisato che attualmente l'unico comparto che è interessato in tal senso è la scuola dell'obbligo all'interno di un quadro normativo poco chiaro e spesso in contraddizione. Infatti lo scenario attuale può essere così sintetizzato:

1. una prima certificazione avviene al termine del primo ciclo (l'art. 3 della l. 189/2008) ed è espressa in decimi senza fare riferimento a scale di standard rendendone difficile la "spendibilità" non solo a livello internazionale ma anche per la continuazione del percorso perché scarsamente significativo per le istituzioni scolastiche e formative del secondo ciclo;
2. una seconda certificazione avviene al termine dell'obbligo scolastico (D.M. 9/2010; D.M. 139/2007) secondo un modello prestabilito dal Ministero ed espressa in tre livelli: base, intermedio e avanzato;
3. una terza certificazione avviene alla fine del secondo ciclo (Legge n.425/1997; art. 10 del DPR 275/99) ma ancora deve trovare applicazione.

Ne consegue che solo le competenze conclusive del percorso obbligatorio decennale hanno una valenza formale ai fini del proseguimento degli studi nell'istruzione o nella formazione professionale o dell'accesso all'apprendistato, mentre le certificazioni effettuate nelle scuole primaria e media hanno solo carattere di accompagnamento, di sollecitazione e non certo di terminalità. Per quanto riguarda la certificazione delle competenze alla fine del secondo ciclo si sta ancora attendendo indicazioni da parte del Ministero del modello da adottare.

Nel sistema universitario il dibattito sulla certificazione è ampiamente aperto e privo di previsioni normative.

Va inoltre ricordato come nell'ambito dell'Istruzione si sia affermato il concetto di credito didattico.

Nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, il sistema dei crediti entra nel 1997 che riforma gli esami di maturità. Si distinguono crediti scolastici e crediti formativi. I crediti scolastici sono un patrimonio di punti che ogni studente costruisce durante gli ultimi tre anni di corso e che contribuisce a determinare il punteggio finale dell'esame. Il credito scolastico è attribuito dal consiglio di classe in base all'impegno dimostrato e la media dei voti conseguiti. I crediti formativi sono determinati sulla base di esperienze formative che ogni alunno ha maturato fuori della scuola (corsi di lingue, attività sportive, campus all'estero, ecc.).

In ambito universitario invece con il decreto n. 509 del 1999 si prevede la possibilità di riconoscere come crediti formativi universitari (CFU) le conoscenze, le competenze e le abilità maturate in ambito lavorativo e professionale con conseguente slogan: *"laureare l'esperienza"*. Il sopracitato decreto legge lasciava ai singoli atenei la libertà di fissare in base ai profili professionali il numero di crediti da riconoscere all'esperienza ai fini della laurea. A Torino, per esempio, la facoltà di Scienze Politiche riconosceva (nella migliore delle ipotesi) circa 90 crediti su 180 complessivi a tutti gli iscritti all'Ordine dei giornalisti, mentre l'Università di Cassino per la stessa categoria arrivava a quota 120. Tocavano quota 124, invece, i ragionieri commercialisti e i consulenti del lavoro ad Enna. Nel 2006, ci si accorge che si stavano regalando delle lauree e con la circolare n. 149/2006, firmata dall'allora ministro dell'Università e della Ricerca Fabio Mussi, il limite dei crediti formativi riconoscibili per le conoscenze e le abilità professionali certificate, attraverso convenzioni con enti pubblici per laureare l'esperienza, viene fissato a 60 crediti per la laurea triennale e 40 per quella magistrale. Successivamente il MIUR riduce ulteriormente il limite massimo di Cfu riconoscibili a 30 (circolare n. 160/2009 del ministro Mariastella Gelmini). La legge n. 240 del 2010 sulla riforma dell'università, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 14 del 5 gennaio 2011 ed entrata in vigore il 29 gennaio, contiene all'art. 14 una nuova riduzione dei CFU riconoscibili: si arriverà a poter riconoscere agli studenti universitari detentori di capacità ed esperienze professionali fino ad un massimo di 12 Cfu. Nella norma in esame viene ribadito che "il riconoscimento deve essere effettuato esclusivamente sulla base delle competenze dimostrate da ciascuno studente" e che "sono escluse forme di riconoscimento attribuite collettivamente". Per quanto riguarda le

sperimentazioni di dispositivi di riconoscimento e validazione degli apprendimenti informali e non formali nell'Università, sono ancora frammentarie e il quadro normativo non sembra dare adeguata dignità agli apprendimenti acquisiti dall'esperienza; per quanto riguarda invece gli apprendimenti della formazione primaria e continua, riconosce solo quelli cui l'Università abbia partecipato per la progettazione e gli sviluppi successivi. Ciò equivale a dire che l'Università italiana, nel campo che gli è specifico, del sapere disciplinare, proveniente da cursus formativi, fa difficoltà a riconoscere la validità (anche dal punto di vista sociale) e la specifica natura (che, una volta riconosciuta, può essere oggetto di transazione) dei saperi acquisiti in contesti informali e non formali. Da questo quadro si evince come nel tempo in Italia, in ambito universitario, invece di valorizzare le esperienze e cercare forme certe di validazione si sia preferito limitare la portata dei crediti andando controcorrente rispetto alle richieste dell'Unione Europea.

Va sottolineato come nell'ambito della trasparenza degli apprendimenti l'istituzione dell'European Qualification Framework (EQF) rappresenti il punto di avvio per *“istituire un quadro di riferimento comune che funga da dispositivo di traduzione tra i diversi sistemi delle qualifiche e i rispettivi livelli, sia per l'istruzione generale e superiore sia per l'istruzione e la formazione professionale.”* Ciò comporta l'impegno degli Stati membri ad usare il Quadro europeo delle qualificazioni come strumento di riferimento per confrontare i livelli delle qualificazioni dei diversi sistemi nazionali e *“per promuovere sia l'apprendimento permanente sia le pari opportunità nella società basata sulla conoscenza”*. In risposta a tale richiesta, L'ISFOL, presso il quale opera il *“Punto Nazionale di Coordinamento”*, ha pubblicato nel mese di giugno 2012 il *“Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF”*⁶³ (ISFOL, 2012a).

Il 23 settembre 2009 è stato firmato dal Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali e dal Ministro dell'Istruzione e Università il documento *“Italia 2020” - Piano d'azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*. Il piano individua le politiche strategiche per i prossimi anni nel campo della formazione professionale, e identifica un urgente bisogno di sviluppare approcci e strumenti per garantire un incontro tra le competenze dei lavoratori e le esigenze del mercato del lavoro, con specifica priorità sulla *“valutazione e validazione”* dell'apprendimento.

Importante poi risulta essere il lavoro realizzato dalle Regioni italiane che hanno introdotto, all'interno del proprio sistema, il tema della certificazione e validazione delle

⁶³ Il download del Rapporto di referenziazione è disponibile al seguente link:
<http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=18746>

competenze, contestualizzando e differenziando strumenti e modalità di approccio (ISFOL, PERULLI, 2012). Regioni e Province Autonome si sono ufficialmente accordate per dare vita al Progetto Interregionale “*Descrizione e certificazione delle competenze e famiglie professionali*”, formalmente nato nel 2004, per l’elaborazione di proposte strategiche nel processo di costruzione del sistema nazionale di certificazione delle competenze. Conclusosi nel luglio 2009, è stato avviato il nuovo Progetto interregionale “*Verso un sistema nazionale di certificazione delle competenze, per la programmazione 2007-2013*”, volto a dare prosecuzione ai piani di attività già seguiti dal precedente Progetto e, più in generale, per intervenire in tutte le attività legate al tema degli standard.

Il 19 aprile 2012 la Conferenza Stato-Regioni, confermando l’obiettivo di costruire un sistema nazionale di standard professionali e formativi e di certificazione delle competenze, ha finalmente definito una cornice di principi, di definizioni e di orientamenti per realizzare l’obiettivo, precisando anche che “*la valorizzazione degli apprendimenti acquisiti in contesti lavorativi e di vita quotidiana rappresentano un elemento fondamentale delle politiche pubbliche in tema di lavoro, formazione e inclusione sociale*”. Ha inoltre chiarito che i diversi repertori di competenze nazionali e regionali devono consentire una “mutua leggibilità e correlabilità”, e che tutte le figure di riferimento devono essere descritte in termini di competenze, e quindi correlabili all’EQF.

Significativa è stata la recente riforma del contratto di Apprendistato che con il decreto del 26 settembre 2012, il Ministero del lavoro ha recepito l’Accordo sancito dalla Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano nella seduta del 19 aprile 2012, per la definizione di un Sistema nazionale di certificazione delle competenze comunque acquisite in apprendistato, ai sensi dell’art. 6 del Testo unico dell’apprendistato (D.Lgs. n. 167/2011). Nello specifico, secondo la previsione normativa contenuta nel citato articolo 6, Decreto Legislativo n. 167/2011, al comma 4 recita: “*Le competenze acquisite dall'apprendista potranno essere certificate secondo le modalità definite dalle Regioni e Province Autonome di Trento e Bolzano sulla base del repertorio delle professioni di cui al comma 3 e registrate sul libretto formativo del cittadino sulla base del repertorio delle professioni di cui al comma 3 e nel rispetto delle intese raggiunte tra Governo, Regioni e parti sociali nell'accordo del 17 febbraio 2010. Nelle more della definizione del repertorio delle professioni di cui al comma 3, si fa riferimento ai sistemi di standard regionali esistenti*”. L’Accordo definisce una cornice di principi, definizioni, orientamenti metodologici e standard minimi di un sistema nazionale di certificazione delle competenze comunque acquisite (in contesti

formali, non formali e informali), anche nella prospettiva di un loro riconoscimento in termini di crediti formativi e impegna le parti ad accompagnarne e sostenerne l'attuazione attraverso una successiva azione di cooperazione interistituzionale per lo sviluppo di proposte organiche a partire dalle tematiche della correlabilità, della portabilità e della qualificazione del processo e dei prodotti della certificazione.

In un quadro strategico più complessivo la riforma dell'apprendistato mira a giocare un ruolo anticipatorio rispetto alla riforma in corso del mercato del lavoro, anche in una logica di rinnovata attenzione alle istanze di riequilibrio intergenerazionale del sistema delle tutele e delle opportunità, e costituisce un importante volano di riforma e innovazione dei sistemi dell'istruzione e della formazione professionale in un'ottica di integrazione e dialogo tra i sistemi del mercato del lavoro (e delle relazioni industriali) e i sistemi dell'*education*.

Ad uno sguardo generale, si può affermare che, al pari del contesto europeo, tutte le Regioni italiane hanno avviato riflessioni, azioni e iniziative, più o meno formalizzate, per valorizzare e affermare il principio della certificabilità di tutti gli apprendimenti. Là dove i sistemi e le strategie sono più consolidati e operativi, vi è contestualmente la presenza di un corredo normativo che comprende standard professionali e di qualifiche e sistemi di riconoscimento dei crediti formativi. Nei prossimi anni è prevedibile e auspicabile che tutte le Regioni arrivino a convergere progressivamente su criteri e strumenti che contemperino la specificità dei territori e del patrimonio di norme regionali con l'adozione di criteri e strumenti a valenza nazionale (per esempio il Libretto formativo del cittadino) e di conseguenza con strategie e orientamenti di respiro europeo (ISFOL, 2012b, p. 166).

Infine, la recente Riforma del lavoro, Legge 28 giugno 2012 (detta anche "legge Fornero"), allo scopo di incrementare i livelli di occupazione, prevede misure volte a incentivare la formazione e a promuovere l'inserimento o il reinserimento nel mercato del lavoro soprattutto dei *giovani*, delle *donne*, dei lavoratori "*anziani*" e dei *disoccupati*, anche attraverso l'implementazione del sistema informativo.

In particolare all'articolo 4, "Ulteriori disposizioni in materia del mercato del lavoro", si afferma al comma 51: "*In linea con le indicazioni dell'Unione europea, per apprendimento permanente si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale*". La promozione delle attività di apprendimento intrapresa dalle persone è effettuata attraverso una serie di azioni tra cui la "certificazione degli apprendimenti

acquisiti, attraverso la creazione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze”.

Vanno sottolineate almeno tre circostanze: a) che l'apprendimento per tutta la vita viene avvertito ormai come una necessità inderogabile da cui nessun cittadino/lavoratore può sottrarsi; b) che i tre percorsi, formale, non formale e informale – peraltro specificati nei commi successivi della legge – costituiscono altrettante modalità tra loro costantemente interagenti; c) che conoscenze, capacità e competenze rinviano alla dizione di cui all'articolo 6 della legge 425/97 con cui si è sostituito l'esame di maturità con l'esame centrato sulle competenze, le quali, com'è noto, fino ad ora non sono state mai certificate.

Anche se l'applicazione è rimessa all'emanazione di decreti attuativi, sembra che questa sia finalmente l'occasione per il varo di un sistema nazionale che riconosca gli apprendimenti posseduti indipendentemente dal contesto di acquisizione.

1.1.3 Necessità di ridisegnare il welfare state

La validazione degli apprendimenti costituisce non solo una risposta alle esigenze del mercato del lavoro, ma anche un pilastro fondativo del nuovo modello sociale. Da tempo infatti si sta discutendo sulla sostenibilità del welfare state tradizionale e sulla necessità di ridisegnarlo. Per meglio comprendere il carattere innovativo della certificazione delle competenze verso un nuovo stato sociale, risulta opportuno fare una breve disamina sulle origini, sviluppo e crisi del welfare state tradizionale.

1.1.3.1 Origini e sviluppo del welfare state

Anche se la nascita dei moderni sistemi di *welfare state*⁶⁴ si fa risalire al periodo tra XIX e XX secolo, occorre tenere presente che già nell'epoca medievale si cerca di trovare soluzioni ai problemi sociali, primo fra tutti la povertà. Infatti, la protezione sociale, nel lontano Medioevo, era basata sulla solidarietà della famiglia, della comunità, del villaggio, delle corporazioni che si affiancavano alle attività caritative dettate dal forte sentimento religioso cristiano, per dare qualche sollievo alle condizioni di disagio dei poveri e dei malati (RITTER G.A., 2003). Già dal XII secolo alle attività assistenziali tipiche della

⁶⁴ Il concetto di *welfare state* si basa sull'idea che lo Stato abbia il dovere di garantire il “benessere” a tutti i cittadini, in modo tale da permettere loro un'esistenza dignitosa, secondo gli standard di una data società in una determinata epoca (BAUMAN Z., 2004). Ferrera (1993) definisce il *welfare state* come«[...] un insieme di interventi pubblici connessi al processo di modernizzazione, i quali forniscono protezione sociale, introducendo fra l'altro specifici diritti sociali nel caso di eventi prestabiliti nonché specifici doveri di contribuzione finanziaria».

chiesa, si affiancavano una serie di iniziative (primi ospedali, ospizi per poveri, e per orfani), promosse dalle classi agiate mosse da sentimenti cristiani e dall'interesse ad avere città più sicure. A partire dal 1500, a seguito della progressiva concentrazione della proprietà terriera in mano a pochi possidenti, si assiste ai primi fenomeni di migrazione dai villaggi e alla trasformazione dei contadini in braccianti. Ciò genera una diffusa povertà tanto che in molte città europee (Parigi, Venezia, Bruges, Gand e altre) l'attività della chiesa e dei benefattori viene affiancata progressivamente dalla pubblica amministrazione; i principi della nuova politica sociale sono il divieto di accattonaggio e l'obbligo per i poveri in buona salute di lavorare. Vengono previste delle tasse imposte a ricchi e benestanti per finanziare le strutture a favore degli indigenti, dei malati e di quelli che non possono lavorare. Si creano così delle strutture di "internamento" per poveri. A cavallo tra il '500 e il '600, nell'Inghilterra di Elisabetta I, venne emanata la *Old Poor Law* (FLORA P., HEIDENHEIMER A.J., 1986) che fu punto di riferimento per le legislazioni sui poveri degli altri stati europei. In base a questa legge i proventi della *Poor Tax*, imposta sui poveri gravante sui proprietari di beni immobili, venivano gestiti dalle parrocchie per aiutare i poveri previo riconoscimento dello status di povertà; tale status veniva però riconosciuto, di fatto, solo nel caso in cui il soggetto accettasse di farsi internare in strutture istituite appositamente per accogliere gli indigenti, una sorta di ospizi.

Con l'avvio del processo di industrializzazione che inizia alla fine del 1600, e la nascita dello Stato moderno si registra una nuova fase di *politica sociale* chiamata a dare delle risposte ad una serie di problemi posti dal rapido diffondersi dell'industrializzazione e dell'urbanizzazione dell'economie. Il progresso tecnico entrò con forza nell'organizzazione artigianale del lavoro e della produzione determinando nuovi processi produttivi, ma anche condizioni di malessere: nuovi ritmi della produzione; aumento degli incedenti sui luoghi di lavoro legati all'utilizzo delle nuove macchine a fronte di una formazione inesistente; malattie per l'uso di materiali nocivi alla salute; disagio economico nei momenti di stasi della produzione; disagio abitativo per il confluire di una massa di popolazione in città non attrezzate ai nuovi flussi migratori con conseguenti effetti di sovraffollamento; carenze di servizi igienici e, quindi, rapida diffusione delle malattie; disagio sociale determinato dalla crisi del sistema assistenziale tradizionale basato sull'aiuto reciproco e presente nelle piccole comunità.

Tuttavia l'intervento dello Stato è ancora inesistente anche se alcune associazioni beneficiano di sussidi e contributi statali; oltre alla mutualità volontaria iniziano a svilupparsi le prime assicurazioni private e le prime forme di risparmio incoraggiate dai

pubblici poteri. Ma per la gran parte della popolazione, sradicata dalle campagne e indirizzata verso nuovi lavori nelle grandi fabbriche, i problemi sono enormi come radicale è il loro cambiamento di vita: per queste masse prive di reddito in presenza di malattie o altre problematiche spesso non restavano che le organizzazioni caritatevoli e di beneficenza. La cosiddetta proletarizzazione e il tumultuoso inurbamento generarono una serie di nuovi “bisogni” e sottoponendo al tempo stesso la popolazione a nuovi “rischi”: per le élite di potere si impongono nuove sfide. Si affermò così l’idea di sicurezza sociale che si sostanziava nell’assunzione, da parte di tutta la collettività organizzata nello Stato, del compito di garantire a tutti i cittadini la libertà dal bisogno al fine di realizzare le condizioni ritenute necessarie a consentire l’effettivo godimento dei diritti civili e politici (BOSI P., 2000, p. 104).

Alla fine dell’800 Otto Von Bismarck istituì in Germania un vero e proprio sistema di previdenza sociale prevedendo la gestione statale dello strumento assicurativo nonché l’obbligo assicurativo e contributivo in capo ai datori di lavoro. E’ un tipo di welfare state basato sul principio assicurativo diverso quindi da quello adottato fino a quel momento. Si intende garantire a ciascuno un minimo di sopravvivenza, in relazione al contributo dato con il proprio lavoro, attraverso la copertura assicurativa.

Con l’introduzione delle assicurazioni sociali obbligatorie contro la vecchiaia, l’invalidità, la malattia e la disoccupazione, cioè contro quelli che costituivano, alla fine dell’Ottocento e inizio del Novecento, i maggiori rischi della vita dei lavoratori comincia a delinearsi il Welfare.

In Europa la svolta arriva negli anni ’30, dopo la grande depressione del ’29. Fino a quel momento infatti la visione economica dominante era quella proposta dagli economisti classici, Adam Smith, David Ricardo⁶⁵ e Thomas Robert Malthus, secondo i quali lo Stato non doveva mai intervenire nel mercato con manovre di politica economica, perché queste costituivano un ostacolo alla libertà di azione delle “*forze di mercato*” e, quindi, non permettevano il raggiungimento della “*piena occupazione*” e dell’efficienza produttiva. Gli economisti classici ritenevano che *il mercato* fungesse da strumento autoregolatore dell’allocazione delle risorse e della produzione e che queste forze, “*la mano invisibile*”, potessero autonomamente creare le condizioni ottimali per una crescita economica tale da consentire il raggiungimento del benessere sia dei singoli sia della collettività.

⁶⁵ Nei “Principi di Economia” (1817 – 1821) David Ricardo, sulla stessa linea di Malthus, affermava che “se per legge ogni essere umano che ha bisogno di assistenza potesse essere certo di riceverla l’imposta per i poveri diverrebbe insostenibile, al punto da trasformare ricchezza in miseria ... finché alla fine tutte le classi sociali non siano contagiate dalla miseria universale”

Questa dottrina economica che, proponendo il principio della concorrenza, si opponeva all'intervento dello Stato in economia, nota come "*liberismo*" o "*laissez-faire*", deve la sua formulazione organica ad Adam Smith, mentre il fondamento giustificativo è rinvenibile nella *legge di Say* (nota anche come *Legge degli sbocchi*), secondo cui l'offerta creava la propria domanda ed il sistema economico, lasciato a se stesso, tendeva automaticamente all'allocazione ottimale delle risorse. Questa visione dell'economia fu messa fortemente in discussione in seguito, appunto, alla crisi economica del '29 che indusse molti economisti, stante il fallimento di molte imprese e il crollo dei consumi, a prendere atto dell'impossibilità del mercato di raggiungere da solo il pieno impiego. In questo contesto si sviluppa la teoria di Keynes, considerato il "padre della macroeconomia", che propose un programma economico, posto alla base del cosiddetto *Welfare State*, in opposizione all'impostazione liberista del *laissez-faire* (basata su una visione "minima" dello Stato sociale e, più in generale, dell'intero ruolo dello Stato nell'economia), e che assegnava allo Stato un ruolo centrale di coordinamento dell'economia nazionale e privilegiava gli interventi statali tendenti al raggiungimento del pieno impiego. Keynes riteneva che le carenze (*le imperfezioni*) dei meccanismi di funzionamento del mercato potevano essere superate con un intervento attivo dell'autorità pubblica in campo fiscale e monetario, attraverso un aumento della spesa pubblica (che quindi aumentava la domanda aggregata) ed un incremento degli investimenti pubblici, mentre la "naturale" tendenza del mercato a regolarsi da sé era solo un caso dovuto a particolari condizioni poiché nella normalità il mercato, abbandonato a se stesso, tendeva non all'equilibrio bensì a determinare disoccupazione e miseria. Le tesi economiche di John Maynard Keynes sostenevano quindi l'uso del *deficit spending* come volano della crescita economica; successivamente i piani di sicurezza sociale di Lord William Beveridge⁶⁶ coprono la disoccupazione, l'invalidità e diedero il via alla diffusione del modello economico.

1.1.3.2 Il welfare state in Europa

Non è esistito un solo tipo di welfare ma vari modelli a seconda della politica che i singoli stati hanno attuato nel corso del XX secolo. Le diverse modalità di messa in atto delle politiche di welfare derivano da differenti approcci teorici sull'estensione del

⁶⁶ Il piano Beveridge viene presentato al governo inglese nel 1942 e attuato nel dopoguerra. Viene considerato l'atto di fondazione del moderno Welfare State e alla sua base c'è il diritto sociale del cittadino di avere buone condizioni di vita; l'assistenza è generalizzata e copre una vasta gamma di rischi; *from the cradle to the grave* (dalla culla alla tomba).

benessere nelle democrazie occidentali, tra cui meritano di essere menzionati i tre approcci principali .

Il primo approccio, proposto da H. L. Wilensky (1975), è stato definito “*funzionalista*”, in quanto stabilisce che lo sviluppo del welfare state sia la risposta dello Stato alla crescita dei bisogni dei cittadini. In altre parole, Stato sociale e sviluppo industriale sono strettamente connessi, poiché sviluppo economico e sociale accrescono i bisogni e la domanda di sicurezza sociale. Secondo questa teoria, inoltre, il *welfare state* ripara, come osserva Naldini M. (2007), «l’integrazione sociale distrutta dal processo di modernizzazione». Di più, esso finisce per essere «uno strumento funzionale al mantenimento del sistema capitalistico», secondo quanto sostenuto da teorici ispirazione marxista. Le teorie funzionaliste, quindi, sia orientate alla logica dell’industrializzazione, sia a quella della modernizzazione e, per finire, a quella di ispirazione marxista, rappresentano un *welfare state* impermeabile ai fattori politici che, invece, determinano le differenze tra gli stati con un medesimo grado di sviluppo.

Tali differenze trovano spiegazione nella “*Teoria della mobilitazione delle risorse di potere*”, secondo la quale le determinanti politiche spiegano le differenziazioni dei diversi *welfare*. In particolare è la distribuzione delle risorse politiche tra le classi sociali o tra i gruppi di interesse ad incidere nella definizione dei programmi sociali. In altri termini, la presenza dei sindacati e la forza dei partiti favoriscono l’affermarsi di un modello “*socialdemocratico*” in cui la variabile indipendente è la socialdemocrazia e le variabili dipendenti sono il *welfare state* e l’uguaglianza”. Tale secondo approccio teorico, quindi, individua un nesso causale tra socialdemocrazia e *welfare state* (Ferrera M., 2006; Esping-Andersen G., 2000).

Infine, l’approccio teorico di tipo “*istituzionalista*” si concentra sulla funzione dello Stato e «rileva il ruolo cruciale giocato dalle burocrazie statali e dalle *élite* politiche nel plasmare le politiche sociali», in tal modo «operando indipendentemente dalle pressioni dei gruppi di interesse e dei partiti politici» (NALDINI M., 2007).

Dalla delineazione degli approcci possiamo giungere all’individuazione di alcune possibili classificazioni dei modelli di welfare sviluppatisi in Europa. In letteratura, dovendo addivenire ad una definizione generale, si è soliti distinguere, in relazione ai destinatari degli interventi di politica sociale, due principali tipologie di welfare: il *modello universalistico* di derivazione “*beveridgiana*”, adottato prevalentemente in Inghilterra e Scandinavia e nel *modello occupazionale* di matrice bismarkiana, tipico dei Paesi

dell'Europa continentale. Nel primo, i sistemi di protezione sono rivolti a tutti i cittadini, mentre nel secondo ai lavoratori.

Dunque si potrebbe affermare che se l'obiettivo diretto della tutela (*welfare*) è il *bisogno*, ad esempio la lotta alla povertà, il sistema di protezione assume una “tendenziale” funzione universalistica, e quindi è rivolto all'intera popolazione senza differenze tra occupati e non occupati; se invece si individua il *rischio* come l'elemento caratteristico del sistema ne consegue una diversificazione della tutela per classi sociali e categorie produttive e quindi, in definitiva tendenzialmente “occupazionale”, rivolto quindi ai *lavoratori*.

L'obiettivo della tutela del bisogno e quello di protezione dal rischio non sono equivalenti. Il sistema di *welfare universalistico*, in generale, si fonda su un concetto di solidarietà che ricomprende *l'intera popolazione* e che trova la sua fonte economica di finanziamento prevalentemente e a volte esclusivamente nel *prelievo fiscale*⁶⁷. Di contro, nel *sistema occupazionale* i flussi redistributivi sono di tipo orizzontale tra soggetti appartenenti allo stesso bacino di rischio (es. da giovani ad anziani, da lavoratori a disoccupati). Ne consegue che esistono tante categorie di rischio quante sono le tipologie di lavoratori assicurati da specifici rischi. La naturale interpretazione di questo modello ha dato origine, nei paesi che lo hanno recepito (Germania, Francia, Belgio), all'istituzione di più enti previdenziali, distinti a seconda della tipologia di rischi tutelati e delle categorie di soggetti interessati, cosa che è successa anche in Italia, in maniera più corporativa.

1.1.3.2.1 I quattro modelli europei di welfare

L'iter evolutivo dei due modelli in Europa, spiegati nel paragrafo precedente, è stato studiato da diversi autori tra cui citiamo Gosta Esping – Andersen (a solo scopo generale e di classificazione)⁶⁸ il quale dopo ricerche e analisi sui diversi schemi di sicurezza sociale ha individuato tre principali modelli di welfare le cui caratteristiche sono riscontrabili, in

⁶⁷ Attraverso le imposte si realizza una redistribuzione della ricchezza, di tipo *verticale*, dalle fasce di popolazione con redditi più elevati a quelle con importi di reddito decisamente più bassi. Questo sistema, nella sua formulazione “pura”, garantisce, o dovrebbe assicurare, un elevato livello di *solidarietà*, in quanto determina una redistribuzione del reddito estesa all'intera popolazione. L'attuazione di questo modello teorico da parte di alcuni Stati (paesi scandinavi) si è realizzata con l'introduzione delle assicurazioni nazionali che hanno offerto una copertura sociale estesa. Tuttavia l'espansione della platea dei beneficiari e quindi gli elevati costi di questo sistema hanno finalmente indotto molti studiosi e anche una consistente parte della sinistra a meglio definire il “concetto di solidarietà” al fine di delimitarne il perimetro e stabilire i confini tra solidarietà e assistenzialismo puro che riduce la “responsabilità individuale” e disincentiva l'attività del singolo. Tale situazione è stata analizzata da Lindbeck A. (1997) il quale sostiene che in Svezia l'attività troppo pervasiva dello Stato ha ridotto gli incentivi all'offerta di lavoro e di capitale, riducendo così il tasso di crescita del paese.

⁶⁸ ma si ricordi anche la classificazione di Titmus R. (1975).

linea generale, in alcuni gruppi di Paesi appartenenti all'Unione Europea. Per identificare i modelli Esping-Andersen utilizza due indicatori concettuali: demercificazione e destratificazione. Con il primo concetto, quello di *demercificazione*, si intende il grado di dipendenza del cittadino dal mercato del lavoro. In altri termini, ci si chiede quanto, in un dato regime di welfare, per una persona l'astenersi dal lavoro comporti la perdita del lavoro stesso, la perdita del reddito in misura significativa e, più in generale, la perdita del benessere. Con il termine *destratificazione* si descrive quanto le misure di benessere sociale, in un dato regime di welfare, siano in grado di integrare o segmentare la popolazione. Dalla ponderazione di questi due concetti si possono fare derivare le caratteristiche di tre diversi regimi di welfare (ESPING ANDERSEN G., 1999).

Il modello di tipo **liberale**, che trae le origini dall'Inghilterra del diciannovesimo secolo, è tipico dei paesi anglosassoni quali Gran Bretagna ed Irlanda (ma anche Stati Uniti, Canada e Australia) e può considerarsi un'evoluzione del modello universalistico puro, dal quale ha avuto origine. In tale schema la "mano pubblica" garantisce solo i *bisogni fondamentali*, incoraggiando (anche con agevolazioni fiscali) i singoli al completamento delle coperture assicurative ritenute individualmente necessarie. Ovviamente il costo di funzionamento è più contenuto e quindi il finanziamento e la tassazione sono più bassi. La peculiarità del sistema risiede nel riconoscimento di *diritti minimi*, cioè riguarda solo i casi di emergenza e di estrema necessità ed i programmi sono basati sul bisogno piuttosto che fondati sui diritti di cittadinanza. I diritti sociali garantiti sono minimi e modesti i piani di sicurezza sociale, lasciando al libero mercato un ruolo preminente nella distribuzione delle risorse basate sulla "*prova dei mezzi*" (*means-test*), lasciando al libero mercato un ruolo preminente nella distribuzione delle risorse. È rivolto essenzialmente a destinatari rappresentati da soggetti poveri e bisognosi. Si tratta di un regime in cui si registra una forte dipendenza delle persone/lavoratori dal mercato (bassa demercificazione) ed in cui, infine, la destratificazione è bassa poiché propone un dualismo tra un welfare dei ricchi ed un welfare dei poveri.

Nel regime **conservatore – corporativo** le misure di welfare sono strettamente collegate alla posizione occupazionale, frutto della tradizione bismarckiana tipica di quei luoghi in cui le prestazioni in campo sociale sono legate, prevalentemente, alla prestazione lavorativa e rispecchiano logiche di matrice assicurativa. I destinatari sono i lavoratori, in particolari maschi e capofamiglia e i paesi in cui è diffuso tale modello sono la Germania, l'Austria, la Francia, l'Olanda. La demercificazione è media, poiché la dipendenza dal mercato è attenuata, ma non annullata, e la destratificazione è medio bassa. In questo

regime viene data particolare enfasi al concetto di “sussidiarietà” degli interventi pubblici, principio in ragione del quale lo Stato interviene solo nella misura in cui i bisogni non trovano risposta a livello individuale, familiare o da parte di associazioni intermedie. Questo modello è caratterizzato da:

- a) una forte presenza pubblica, soprattutto in materia di pensioni e sussidi di disoccupazione, e da un ridotto spazio al mercato;
- b) le prestazioni e i sussidi a garanzia del reddito, nei casi di disoccupazione dovuti a ristrutturazioni aziendali e inoccupazione e quelle sanitarie, sono fortemente correlate con la posizione lavorativa e/o allo stato di famiglia del beneficiario;
- c) le prestazioni sono finanziate sia dalle imposte a carico di ogni individuo, paramtrate al reddito, sia da una apposita contribuzione obbligatoria che scatta con l’avvio di una occupazione retribuita.

Quasi tutta la popolazione, sia i lavoratori, sia le persone a loro carico, è coperta dalla assicurazione pubblica, e solo per coloro che non rientrano nel sistema, è previsto un apposito programma assistenziale. Il modello che ne deriva è prevalentemente occupazionale e, quindi, anche il ruolo delle organizzazioni sindacali è diverso e più incisivo che altrove, conservando, soprattutto nel settore sanitario, ampi margini di autonomia rispetto ai poteri pubblici.

Nel regime **socialdemocratico**, infine, si rilevano una predominanza di schemi universalistici, un alto livello di demercificazione, poiché la dipendenza dal mercato è molto attenuata, e un alto livello di destratificazione, poiché vi è una eguaglianza di trattamento per tutti i cittadini. Si tratta di un modello, quindi, in cui i diritti alle prestazioni dello Stato sono riconosciuti agli individui sulla base del “diritto di cittadinanza” e non sulla contribuzione, sui rapporti di lavoro, sulla prova della condizione di bisogno. I paesi scandinavi sono quelli in cui tale modello è maggiormente diffuso. Il modello nordico è caratterizzato da *alta protezione pubblica* ed *alta tassazione*, con una gestione del mercato del lavoro molto dirigista. In questo schema la copertura è universale e prevede una ampia protezione dai rischi, con sussidi generosi che, in taluni paesi, porta a riconoscere le indennità di malattia e di maternità anche a coloro che non partecipano al mercato del lavoro. Le prestazioni, erogate al verificarsi del rischio, sono tutte finanziate con il *gettito fiscale* e sono destinate a tutelare l’individuo in quasi tutti gli aspetti della sua vita sociale, dalle agevolazioni per la casa, alle cure mediche (anche a favore dei parenti), all’istruzione gratuita per i meno abbienti. L’intero apparato è gestito dall’amministrazione pubblica, fatta eccezione per le prestazioni a seguito di disoccupazione, la cui assicurazione ha

carattere volontario ed è gestita dalle *associazioni sindacali*. In questo quadro, in cui la copertura è estremamente generalizzata, i programmi di assistenza sociale per i meno abbienti, seppur presenti, sono ovviamente meno efficaci (si da tutto a tutti nella medesima quantità, con prestazioni prevalentemente in cifra fissa), assumono un ruolo marginale e quindi, alla fine, meno solidale. Il modello socialdemocratico è, dunque, un regime fortemente dominato dallo Stato, con un peso notevolissimo sull'economia che si riflette in un elevato carico fiscale che tendenzialmente rende molto meno competitiva l'economia nel suo complesso e riduce la "spinta individuale" alla crescita (LINDBECK A., 1997)⁶⁹.

Accanto a questa classica tripartizione dei regimi di *welfare*, il politologo Maurizio Ferrera propone di aggiungere un quarto modello che definisce *welfare mediterraneo* (FERRERA M., 2006, p. 42) o *dell'Europa meridionale* (NALDINI M., 2007, p. 53). Comprende i paesi dell'Europa meridionale, in particolare, l'Italia, la Spagna, il Portogallo e la Grecia. Quest'ultimo modello ha le seguenti caratteristiche specifiche: affida alla famiglia e alle reti parentali una responsabilità primaria di tutela; lo Stato, a sua volta, interviene soltanto con modalità residuali; ed, infine, la protezione pubblica privilegia apporti finanziari rispetto all'offerta di servizi sociali (ad es. ricoveri, ospedali diurni, assistenza domiciliare, ecc.) che sono delegati alle famiglie. Il modello mediterraneo può definirsi un modello di tipo misto, ossia universalistico nel settore della sanità e dell'assistenza ed occupazionale nel settore di garanzia del reddito e nella previdenza; si caratterizza per un alta protezione normativa del lavoro, bassi sussidi di disoccupazione estesi però ad ampie fasce di percettori, spesa sociale che privilegia gli schemi pensionistici (anche per l'elevato livello contributivo che grava sul costo del lavoro e sui redditi) e ruolo ancora importante (fortunatamente) della famiglia⁷⁰.

⁶⁹ Segnatamente la Svezia, proprio per i motivi su esposti, ha rivisto in modo selettivo le prestazioni assistenziali ed ha introdotto, a partire dal 1999, un regime pensionistico di tipo *contributivo*, con una netta corrispondenza tra contributi versati e prestazioni, con requisiti di accesso elevati in termini di età e anzianità contributiva che di fatto si inquadra in uno schema classico di tipo "occupazionale". Per favorire la conoscenza della propria situazione previdenziale, in Svezia ai cittadini viene inviata periodicamente la cosiddetta "*busta arancione*" dalla quale si desume quando, con quanto si andrà in pensione e cosa si deve fare per crearsi una pensione complementare privata. Il *mercato*, che in questi Paesi è (era) quasi del tutto assente poiché l'intero welfare è gestito dallo Stato, comincia a fornire prestazioni sociali e quindi a ibridare il sistema. Diverso è il caso della Norvegia (e in parte anche quello della Finlandia) poiché dispone di un fondo sovrano denominato "fondo pensione" che è finanziato dagli introiti della vendita di petrolio e dispone di risorse assai consistenti; molte prestazioni sociali saranno finanziate dal fondo.

⁷⁰ Più in dettaglio si riscontra come i Paesi dell'Europa meridionale siano accomunati da un sistema di tipo assicurativo/bismarckiano nelle politiche di reddito, che, tuttavia, presentano numerose differenziazioni. Ferrera ed altri studiosi pensano che in tutti e quattro i Paesi sud-europei, a differenza di quanto accade nell'Europa centro-settentrionale, manchi un sistema di protezione minima di base, anche se Italia, Spagna e Portogallo hanno introdotto sperimentalmente e con scarsi risultati schemi di garanzia del reddito minimo. Se per l'Italia il riferimento è il "*reddito minimo di inserimento*" si rimanda ad un bellissimo articolo di G. A. Stella¹⁶ per dimostrare non solo il fallimento ma anche l'inutilità e il danno sociale che queste politiche di

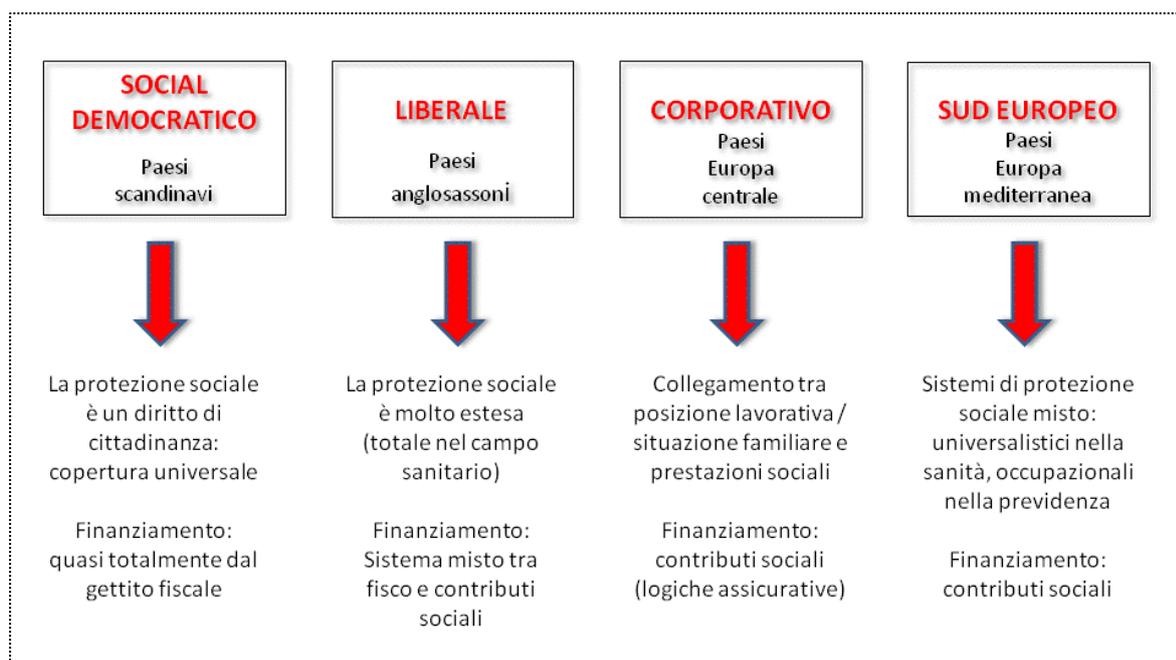


Figura 2: I quattro modelli europei di welfare

1.1.3.3 Crisi del welfare state

Dalla fine della seconda guerra mondiale agli anni settanta gli *schemi di protezione sociale* si sono enormemente ampliati a sempre più ampie fasce di lavoratori e di popolazione con prestazioni sempre meno correlate alle reali contribuzioni. Buona parte delle politiche di *welfare state* furono condizionate dalle teorie keynesiane che produssero sicuramente risultati positivi, soprattutto nei primi periodi, ma crearono, per la verità più per colpe dei politici a caccia di voti che di Keynes, le premesse per interventi statali eccessivi che ancor oggi si riverberano negativamente sui bilanci pubblici.

stampo assistenzialistico producono nel tessuto produttivo e nello sviluppo, tanto che anche molti Paesi continentali stanno rivedendone le regole relative sia alle condizioni richieste per l'erogazione delle prestazioni (impegno ad accettare un nuovo impiego, situazione economica e familiare ecc) sia alla durata dei sussidi. Nel settore sanitario tutti e quattro i Paesi considerati hanno introdotto servizi di tipo universalistico, basati sui cosiddetti diritti di cittadinanza, e con prestazioni standardizzate. Tale processo può dirsi compiuto soltanto in Italia, con l'introduzione, intorno alla fine degli anni settanta, del Servizio Sanitario Nazionale che ha sostituito le forme mutualistiche preesistenti, mentre risulta ancora in corso di realizzazione in Spagna, Portogallo e Grecia. I sistemi di protezione sociale dei Paesi dell'Europa meridionale sono gestiti in prevalenza dallo Stato ma si prestano, a causa di carenze amministrative e di vigilanza, a fenomeni di abuso e di percepimento illecito delle prestazioni (basti pensare alle pensioni di invalidità in Italia o ai sussidi di disoccupazione agricola in Italia e Spagna); la situazione peggiora sul fronte finanziario anche a causa del sommerso che vale, per l'Italia, circa il 30% del PIL nazionale con una gran massa di contribuzioni, spesso evase su larga scala e che richiedono interventi sempre maggiori dello Stato attraverso la leva fiscale. Questi sistemi, infine, sono fortemente condizionati nel loro funzionamento dai sindacati e dai patronati che rappresentano, per la maggior parte, pensionati e lavoratori protetti.

Lo sviluppo del welfare state era stato alimentato dalla crescita economica e demografica del Secondo Dopoguerra, unita alla stabilità politica prodotta dalla Guerra Fredda. In questa fase di sviluppo, la relativa standardizzazione dei bisogni – consentita da un'organizzazione fordista della produzione e da modelli familiari caratterizzati da una rigida divisione dei ruoli – aveva inoltre favorito l'accentramento delle risposte ai bisogni.

A partire dagli anni ottanta, ebbe inizio la fase di grande crisi dei sistemi di welfare che colpì, seppure in modo non uniforme, tutti i Paesi industrializzati. L'incidenza del welfare state sull'insieme delle politiche economiche degli Stati ed in particolare, l'elevata rilevanza della spesa sociale sul PIL generarono politiche di incremento sia della pressione fiscale che contributiva. Tutto ciò si è tradotto in un appesantimento dei bilanci statali che dispongono di sempre minori risorse per far fronte alla sempre più pressante competitività internazionale.

Sinteticamente e senza pretesa esaustiva, elenchiamo le principali cause che hanno determinato la crisi del welfare state, e precisamente:

- Cambiamenti del contesto
- Vincoli esogeni
- Trappole interne
- Responsabilità Politiche

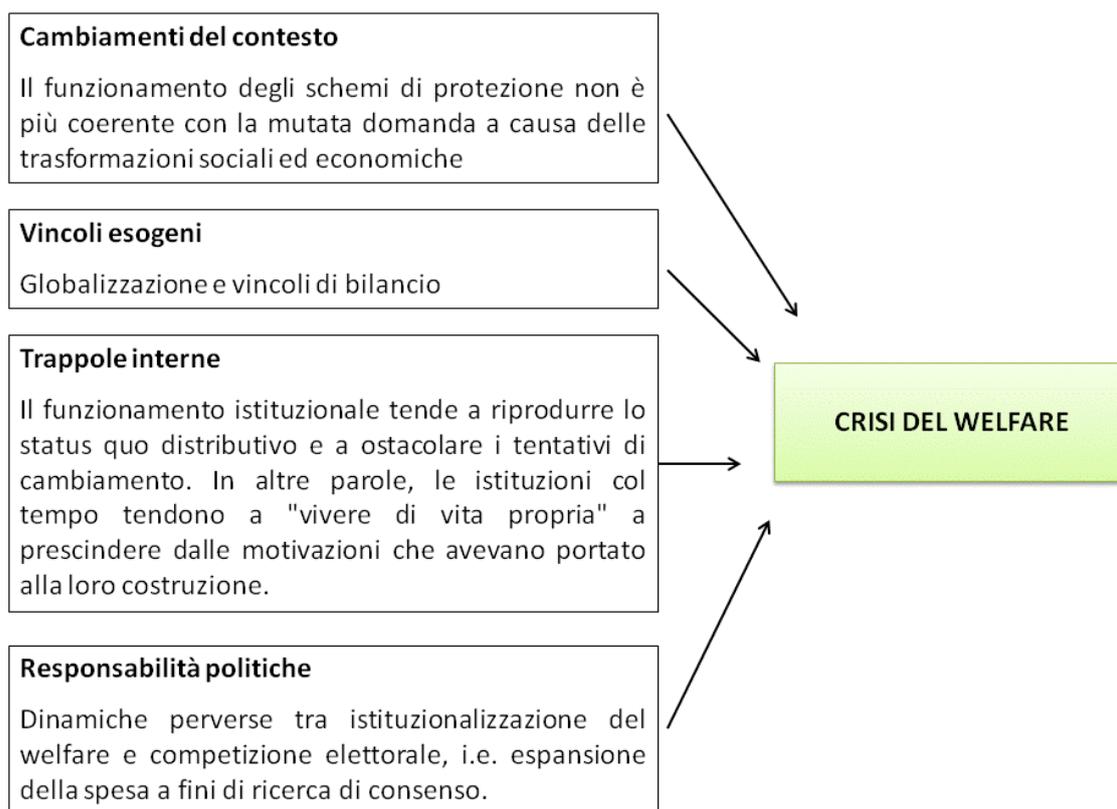


Figura 3: Cause della crisi del welfare state

Nel dettaglio e senza pretesa di analisi economica e sociale in quanto non oggetto della presente tesi, possiamo argomentare i sopradescritti fattori di crisi nel modo seguente:

Tabella 4: Cause esterne della crisi del welfare state

	Cause	Implicazioni	Ripercussioni sul welfare
Cause esterne trasformazioni sociali ed economiche	<i>Invecchiamento demografico (vedi figura ...)</i>	Calo della natalità e dall'allungamento della speranza di vita permessi dal miglioramento degli standard sanitari di vita	Aumento della domanda per quanto riguarda pensioni, assistenza sanitaria e altri servizi sociali per la terza età (assistenza domiciliare, case di riposo, etc.). Consequente aumento degli oneri finanziari riferiti a tali voci e concentrazione del loro peso su di un numero di lavoratori attivi costante, se non in diminuzione.
	<i>Trasformazione dei rapporti familiari</i>	Le famiglie sono diventate meno stabili e meno protettive in seguito all'aumento del numero di separazioni e divorzi, di famiglie monogenitoriali e di nuclei formati da un solo componente, spesso anziano. Le conseguenze sul piano economico sono state la diminuzione della sicurezza per gli individui non direttamente impegnati sul mercato del lavoro e, sul piano sociale, la diffusione di fenomeni di isolamento e di emarginazione.	Domanda di nuovi servizi, incluso il sostegno in termini non puramente materiale e le politiche attive di reinserimento sociale. Domanda di servizi da parte di individui non inclusi negli schemi esistenti, pensati perlopiù a partire dal punto di riferimento costituito dalla famiglia tradizionale.
	<i>Crescita della partecipazione femminile al mercato del lavoro</i>		Domanda di nuovi servizi, dovuta soprattutto alla necessità di rendere compatibili le esigenze legate alla sfera lavorativa con quelle riguardanti la famiglia.
	<i>Cambiamenti economici generali</i>	Soprattutto nuove tecnologie, terziarizzazione (deindustrializzazione), globalizzazione. Si sono tradotte in cambiamenti nelle strutture occupazionali (fine del posto stabile e garantito) e, in molti casi, in un aumento della disoccupazione.	Nuova domanda rispetto a misure di sostegno del reddito: sussidi per la disoccupazione, ma anche schemi di reddito di cittadinanza (un reddito di base per tutti) o di reddito minimo garantito (un reddito minimo di sopravvivenza per gli individui privi di mezzi). Domanda di "politiche attive per l'occupazione": formazione, servizi per l'impiego, etc.

Vincoli esogeni

Per meglio rispondere alle nuove domande, il sistema del Welfare andrebbe riformato, ma sono presenti alcuni vincoli esogeni che limitano questa possibilità e che ne determinano di conseguenza dei fattori di crisi. In particolare:

- **Vincoli di bilancio:** Sia interni ai singoli paesi (debito pubblico elevato, scarsa disponibilità dell'opinione pubblica ad accettare nuove imposte), sia esterni, ad esempio il risanamento della finanza pubblica dettato dall'adesione ai criteri dettati dal trattato di Maastricht.
- **Globalizzazione** dei mercati e liberalizzazione del commercio che rischiano di penalizzare i paesi meno competitivi rispetto a produttività e costo del lavoro.

Non è quindi ipotizzabile una strategia espansiva (aumentare il welfare per includere le nuove domande e le categorie non protette), ma è necessario uno spostamento interno di risorse. Ciò provoca tensioni e resistenze sia da parte delle categorie sia da parte delle stesse istituzioni che si troveranno penalizzate. In effetti, le riforme sono state fino ad ora relativamente timide in quasi tutti i paesi dell'Europa continentale e soprattutto di carattere adattivo e non strutturale.

Altro aspetto legato alla globalizzazione è l'affermarsi delle teorie economiche neoliberiste a scapito di quelle Keynesiane. Dagli anni '70 comincia a delinearsi una forte critica al welfare la quale sosteneva che la macchina si era inceppata a causa dell'intervento dello stato nell'economia e nella governance sociale. Il centro di questa corrente di pensiero fu l'Università di Chicago e il grande ideologo fu l'economista di scuola austriaca Friederich von Hayek. Le sue lezioni propugnavano un mondo ideale totalmente regolato dalle leggi economiche, senza interferenze da parte dello stato⁷¹. Il dipartimento di Chicago diventò "Scuola di Chicago" grazie ad un allievo di Hayek particolarmente carismatico e fortemente deciso a scuotere le fondamenta della teoria economica: Milton Friedman.

⁷¹ Un mondo ovviamente irrealistico; nella realtà invece milioni di persone in Europa e in America, negli anni '50 poterono curarsi gratuitamente, percepire reddito anche in situazioni di malattia, infortunio, ferie, disoccupazione; accedere a una pensione di anzianità; usufruire di strutture decenti per l'istruzione, l'assistenza all'infanzia; usufruire di efficienti sistemi di trasporto ferroviario, strade nuove e scorrevoli, quartieri finalmente vivibili...eccetera eccetera. Le economie "aiutate" dai capitali statali, spesso da aziende nazionalizzate, fornivano servizi essenziali a prezzi irrisori: luce, acqua, gas diventarono comuni nelle abitazioni delle principali cittadine dei paesi industrializzati. Tutti gli indici economici e sociali segnavano progressi più o meno sensibili. La ricchezza complessiva aumentava e – in parte – questa crescita era condivisa dall'intera popolazione.

Il quadro è certo complesso e molto si potrà dire delle deficienze dell'età compresa tra i '50 e i '70. Resta il dato di fatto che nessun altro periodo nella storia dell'umanità abbia conosciuto un progresso così forte per un numero così ampio di persone. Ovunque, il grande balzo in avanti da un sistema semi-feudale a una società industriale, è avvenuta con l'impegno dello stato, sia nella forma mista (keynesiana) che nella forma di pianificazione totale tipica delle società comuniste.

Friedman (1962) nel suo *Capitalismo e libertà* suggerisce le strategie innovative per ridisegnare i confini fra autonomia individuale e intervento pubblico e rappresenteranno la mappa di riferimento per le politiche pubbliche dagli anni '80 a oggi⁷².

Gli assiomi della teoria di Friedman erano:

- Deregulation: riprendendo la teoria di Ricardo sull'abolizione dei dazi doganali, e più in generale delle tasse protezionistiche, viene auspicato l'annullamento di tutte quelle regole e norme che limitano l'accumulazione del profitto.
- Privatizzazione: è la pietra angolare del neoliberismo. Partendo dal dogma della maggiore efficienza dei privati rispetto al pubblico, viene auspicato la sostituzione dei servizi pubblici con servizi privati e privatizzati. Friedman proponeva la privatizzazione della Sanità, delle Poste, della Scuola, delle Pensioni e dei Parchi Nazionali.
- Riduzione delle spese sociali: Per ripulire l'economia inquinata dall'attività dello stato occorre ridurre drasticamente le spese sociali. Tagliare i fondi per il sistema pensionistico, l'assistenza sanitaria, il salario di disoccupazione eccetera.

La possibilità di contrastare le politiche keynesiane con posizioni pseudo-accademiche portò alla Scuola di Chicago, a partire dagli anni Sessanta, donazioni a valanga e grandi opportunità di propaganda (certamente sproporzionati in confronto al numero dei suoi esponenti). Per capire l'aria nuova che circolava nell'ambiente basti ricordare che il premio nobel per l'economia andò nel 1974 a Heyek e nel 1976 a Friedman.

Le "trappole" interne:

Il funzionamento istituzionale (NORTH D.C., 1990) tende a riprodurre lo status quo distributivo e a ostacolare i tentativi di cambiamento. In altre parole, le istituzioni col tempo tendono a "vivere di vita propria" a prescindere dalle motivazioni che avevano portato alla loro costruzione.

Con il procedere del tempo si avvia un processo di "irrigidimento" di regole e *routine* istituzionali che:

- diventano tratti peculiari di una data istituzione per distinguerla dalle altre;
- acquistano un carattere di scontatezza, tendendo a un valore normativo autoreferenziale, indipendentemente dagli scopi della loro creazione;

⁷² Un esempio sono i leader conservatori, Ronald Reagan e Margaret Thatcher, che negli anni ottanta introdussero radicali riforme in senso liberista.

- si spersonalizzano, diventando indipendenti dalla soggettività e dalla discrezionalità dei membri dell'istituzione.

In positivo, questi eventi rendono il funzionamento istituzionale più agevole (meno costoso) e tendono a perpetuare l'istituzione stessa al di là del ciclo di vita dei suoi membri.

In negativo, si tratta di dinamiche puramente endogene e autoreferenziali che tendono a impedire adattamenti a mutamenti del contesto esterno attraverso tre tipi di processi:

1. *Validazione autoreferenziale*: la pratica sociale che si istituzionalizza perde il suo carattere strumentale e diventa un valore in sé;
2. *Trappole della competenza e dell'insuccesso*: la presenza di istituzioni⁷³ porta con sé lo sviluppo e l'uso di determinati "strumenti" a scapito di altri che potrebbero rivelarsi più appropriati in momenti successivi o in contesti diversi. Inoltre, ogni tentativo o sperimentazione per uscire dallo status quo è vittima di "pregiudizi dell'insuccesso": eventuali segnali negativi connessi con il cambiamento, anche se legati non all'inefficienza dei nuovi strumenti, ma al loro cattivo uso da parte di personale incompetente, vengono interpretati come prova di fallimento;
3. *Lock-in effect* (effetti di chiusura): anche in presenza di indicatori contrastanti provenienti dall'ambiente, gli attori tendono ad adattare le proprie aspettative a quanto previsto dall'istituzione.

Le assicurazioni obbligatorie (introdotte inizialmente alla fine dell'Ottocento) sono caratterizzate da gestione pubblica, da obbligatorietà dell'assicurazione e dalla condivisione degli oneri contributivi fra lavoratori e datori di lavoro, servono a coprire collettivamente determinati tipi di rischi, quali vecchiaia, infortuni, malattia, etc.

I rischi coperti erano definiti in riferimento alle condizioni ambientali al momento dell'introduzione e, in quel momento, corrispondevano ai bisogni introdotti dal processo di modernizzazione (industrializzazione, urbanizzazione, etc.)

Le dinamiche di istituzionalizzazione hanno però portato a un graduale distacco dall'ambiente, causato da dinamiche di mutamento tendenzialmente endogene, ciò spesso indipendenti dai cambiamenti esterni. In particolare:

⁷³ Le istituzioni nascono, di norma, come tentativo di risposta a problemi ambientali la cui soluzione richiede una stabile interazione collettiva. Le istituzioni comprendono sia regole formali esplicite, sia presupposti cognitivi e normativi: valori, conoscenze e "visioni del mondo" condivise che tendono a essere profondamente radicati negli individui. Il Neoistituzionalismo considera le istituzioni come le "regole del gioco della società", cioè insiemi di pratiche sociali persistenti (regole e *routine*) che influenzano e modellano il comportamento individuale, con particolare riferimento alle relazioni interpersonali.

1. La definizione dei rischi coperti ha progressivamente perso il proprio carattere strumentale per trasformarsi in un valore in sé (ad esempio, la definizione di "vecchiaia" e l'idea di "pensione" a essa collegata).
2. Utilizzazione dell'assicurazione sociale come strumento "per tutti gli usi" di intervento pubblico e conseguenti limiti alla sperimentazione di modalità alternative.
3. Progressivo rilassamento delle fondamenta finanziarie dell'assicurazione sociale e conseguente creazione di squilibri tra i contributi prelevati e le prestazioni erogate. Ciò è particolarmente evidente nelle pensioni con il passaggio dal sistema contributivo a quello retributivo.

Le responsabilità politiche

Tra gli anni '50 e gli anni '80 si è fatto sempre più stretto l'intreccio tra welfare e politica elettorale, con la conseguente espansione dello stato sociale. Esso è stato favorito da fattori diversi e si è valso della possibilità di scaricare sulle generazioni "future" una parte dei costi.

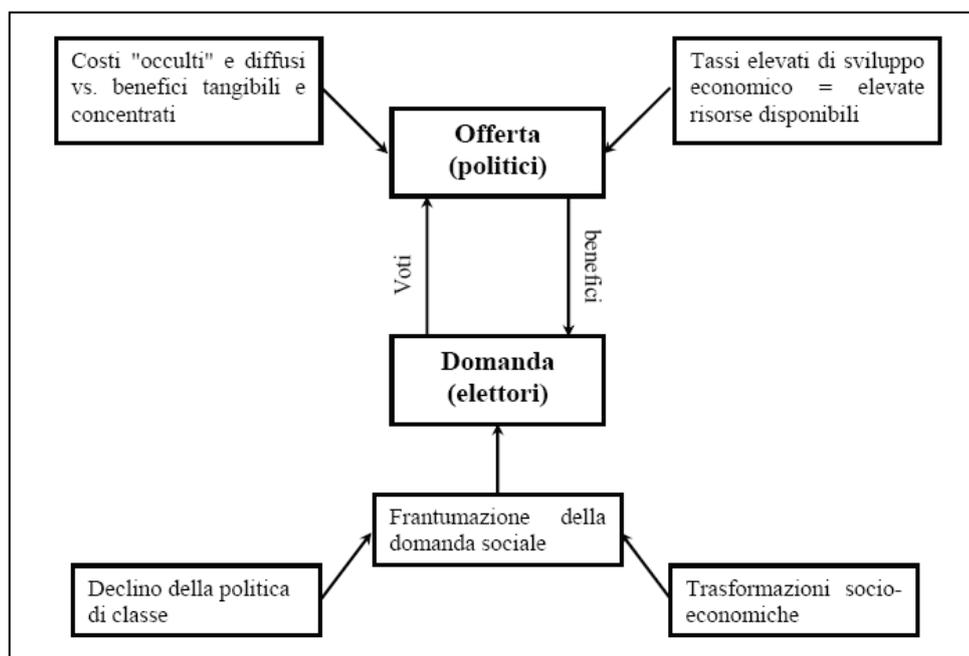


Figura 4: Le responsabilità politiche

1.1.3.3.1 Nuovi rischi e vulnerabilità

Oggi è rimessa particolarmente in discussione l'impostazione “*lavoristica*” del nostro sistema di Welfare, ossia che i diritti sociali, qualunque questi siano, vengono riconosciuti a soggetti che si relazionano al mondo del lavoro (o non vi possono per loro invalidità) e solamente a condizione che questa relazione vi sia o vi sia stata (OFFE C., 1989). Elemento caratteristico dei sistemi di protezione ispirati all'idea di sicurezza sociale è la possibilità per i pubblici poteri di intervenire in aiuto delle più diverse situazioni di bisogno attraverso prestazioni, principalmente ma non esclusivamente, di carattere economico, finanziate dalla fiscalità generale e quindi dalla generalità della popolazione, anche non lavoratrice (PROSPETTI G., 2008). Il sistema fordista ha favorito grandemente il raggiungimento della stabilità economica e della sicurezza sociale dando origine a quelle che Castel R. (2004) definisce come “*società assicuranti*”, ma ha fatto poco, in verità, per rispondere alle istanze del processo storico di individualizzazione e in particolare per accrescere la libertà del lavoratore di progettare e avere una vita professionale propria (e la possibilità per le donne, i giovani e altre categorie svantaggiate di inserirsi nel mercato del lavoro) (PACI M., 2004).

La crisi economica, la sostenibilità di uno stato assicurante, mutamenti sociali dovuti anche alla globalizzazione, la transizione da un sistema produttivo da rigido a flessibile, rimette in discussione e attiva un processo di rivisitazione dei modelli di welfare consolidati in tutti i paesi europei. Di fronte a tali mutamenti e alla scarsa capacità di adeguamento dei sistemi di welfare, le persone vivono, tra l'altro, di crescente individualizzazione delle forme di vita: il governo dei rischi non è più un'impresa collettiva ma una strategia individuale, in cui il soggetto è “isolato” nel dover affrontare le difficoltà della vita quotidiana. Secondo Castel (2004), lo stesso Stato sociale, offrendo all'individuo protezioni consistenti, ha agito come potente fattore di individualizzazione, perché ha liberato l'individuo dalla dipendenza nei confronti di tutte le comunità intermedie. Beck (2000) collega il processo di individualizzazione a due dimensioni principali:

- la dimensione dell'*affrancamento*, causata dallo sganciamento dell'individuo da forme e vincoli sociali precostituiti storicamente;
- la dimensione del *disincanto*, provocata dalla perdita delle sicurezze tradizionali in riferimento alla conoscenza pratica e alle norme-guida.

Questo duplice aspetto dell'individualizzazione, libertà da un lato e insicurezza dall'altro, mette bene in luce lo stato della società contemporanea e le difficoltà che la

stanno attraversando. Come rileva Castel (2004), il processo di individualizzazione, infatti, se attribuisce all'individuo una certa autonomia e indipendenza, a partire proprio dalle forme del lavoro flessibile e mobile, sottrae allo stesso tempo parte delle sicurezze che prima gli erano garantite, creando un senso di incertezza diffusa soprattutto tra le fasce più deboli della popolazione.

La società del rischio, come viene definita da Beck in funzione dell'indebolimento delle forme della produzione e della redistribuzione, si caratterizza proprio per la contrapposizione tra due categorie di soggetti: gli *insider*, di cui fanno parte i lavoratori inseriti stabilmente nel mercato e protetti dal sistema di tutele previste dallo Stato sociale; gli *outsider*, coloro cioè che sono ai margini del mercato del lavoro e che spesso vivono situazioni di isolamento relazionale e di esclusione sociale. I fattori che entrano in gioco nel definire le nuove forme di disuguaglianza, infatti, sono diversificati e vanno oltre la disponibilità di un reddito e di un lavoro, combinandosi con elementi legati alla famiglia e alle misure del welfare (Paci 2004).

La lettura di questi processi e la comprensione delle loro cause è da porsi in relazione, come più volte affermato, alle trasformazioni del mercato del lavoro e della famiglia, da un lato, e alle difficoltà di risposta in termini di tutela da parte dei sistemi di welfare dall'altro. Infatti, i processi di esclusione sociale, andando a coinvolgere i diversi sistemi di integrazione, possono scaturire da condizioni e problematiche differenti. Essere disoccupati non significa per forza di cose divenire esclusi, soprattutto se alle spalle della persona priva di occupazione esistono reti di supporto valide, come avviene nei casi di molti giovani inoccupati che sono "protetti" dalle loro famiglie di origine. Allo stesso modo, avere un impiego può nascondere situazioni di esclusione e di disagio, soprattutto quando l'occupazione è precaria e il lavoratore si trova a dover gestire una carriera frammentata senza punti di appoggio (SPREAFICO S., 2010).

La questione fondamentale, quindi, così come sottolineato nella definizione di esclusione sociale, è la capacità dell'individuo di integrarsi e di affrontare le situazioni di difficoltà grazie anche alle reti in cui è inserito. Si tratta della cosiddetta area dei functioning definita da Amartya Sen (1992), che indica le capacità delle persone di perseguire il proprio benessere. Le situazioni di disuguaglianza, in questa prospettiva, infatti, dipendono non solo dalla disponibilità di mezzi degli individui ma anche dalla trasformazione di questi mezzi in capacità. Secondo Sen, è proprio la difficoltà di convertire le risorse disponibili in capacità all'origine della maggior presenza di persone in stato di povertà nella società opulente; queste maggiori difficoltà derivano anche dal senso

diffuso di incertezza, che ostacola la presa di decisioni, generando situazioni di vulnerabilità.

Essere vulnerabili, infatti, significa non solo avere una disponibilità limitata di risorse di base, ma soprattutto essere scarsamente inseriti nelle reti di integrazione sociale e avere limitate capacità di fronteggiare le situazioni di difficoltà. Ranci (2002, p. 28) definisce la vulnerabilità sociale come la costante minaccia all'autonomia e alla capacità di fronteggiare le situazioni di difficoltà.

Questi cambiamenti hanno messo in crisi il vecchio modello sociale caratterizzato da una idea di sviluppo identificato con aspetti (aumento del reddito individuale e nazionale, industrializzazione, modernizza

1.2 MOTIVAZIONE E DOMANDE DELLA RICERCA

1.2.1 Motivazione e obiettivi dell'indagine

Il progetto di ricerca trova i suoi presupposti nelle strategie di cambiamento proposte dal modello del *lifelong learning*, in prospettiva sistemica, condiviso dall'Unione europea. L'apprendimento e la valorizzazione delle competenze diventano centrali in un sistema educativo orientato al *lifelong learning* e che coinvolge anche le agenzie formative del ciclo secondario superiore quale è l'Università. Il nuovo scenario economico e sociale enfatizza infatti gli apprendimenti individuali e le diverse forme e sedi dove questi avvengono. Nel dibattito nazionale ed internazionale è quindi crescente l'attenzione alle competenze acquisite non solo nei canali formali dell'educazione, ma anche nelle imprese, o nei luoghi di lavoro in generale, nel volontariato o comunque nelle esperienze di vita.

Da tempo a livello nazionale si sta sviluppando un dibattito sulla legge per la formazione permanente che dia risalto al “riconoscimento di crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti”, nella prospettiva della definizione delle norme generali per l'individuazione e la convalida degli apprendimenti realizzati nei contesti non formali e informali, “ai fini del rientro nel sistema dell'istruzione scolastica e universitaria”.

In questa cornice, il presente progetto di ricerca ha avuto come obiettivo finale l'elaborazione di uno strumento e un percorso di riconoscimento e validazione dell'esperienza come risposta di sistema alla “definizione delle norme generali per l'individuazione e la convalida degli apprendimenti realizzati nei contesti non formali e informali. Tale obiettivo finale ha compreso i seguenti obiettivi specifici:

- 1) sviluppare l'analisi delle tematiche fondamentali del processo di riconoscimento e validazione dell'esperienze: quali la nozione di competenza, modelli teorici di riferimento, esperienze esistenti sia a livello internazionale e che nazionale;
- 2) sviluppare gli elementi costitutivi della competenza;
- 3) ideare, sviluppare procedure e strumenti per la sperimentazione e messa a regime di un percorso di riconoscimento e validazione dell'esperienza degli inoccupati, disoccupati e occupati.

1.2.2 Le domande di ricerca

L'implementazione della certificazione delle competenze oltre a richiedere attenzione ai processi, ai soggetti da coinvolgere e alle risorse da mettere in campo, deve spingerci ad andare oltre alla sola funzione di incontrare domanda e offerta del lavoro. Una rilettura in chiave pedagogica ci deve interrogare sulla possibilità di riappropriarsi della dimensione umana e quindi non vedere l'individuo solo come esito derivato di una procedura. Partecipare ad una procedura di certificazione per una persona non deve solo significare l'ottenimento di una certificazione, bensì un accrescimento valoriale in termini personali ma anche come la possibilità di raggiungere ciò che è bene per sé.

Inoltre certificare un esito di apprendimento in termini di competenza ci pone di fronte a interrogativi come: cosa significa certificare? A quale approccio rimanda un sistema di certificazione delle competenze? Quali modalità e strumenti vengono utilizzati? Che cos'è una competenza? Quali competenze certificare? Quali sono le condizioni per implementare tale processo? Quali sono i destinatari? Quali professionalità sono necessarie per l'erogazione di tale servizio?

Altro aspetto da considerare sono le ricadute che un sistema di certificazione provoca sulle politiche sociali ed economiche e queste come impattano sulla dimensione individuale. Si analizzerà come il cambiamento di paradigma da welfare attivo a welfare "capacitante" impatta sia sulle strutture organizzative che sulla persona.

CAPITOLO SECONDO

QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

*Studia prima la scientia e poi seguita
la pratica nata da essa scientia.
Quelli che s'nnamorano di pratica senza
scientia sono come li nocchieri che entran in
naviglio senza timone o bussola.*

Leonardo da Vinci (1452-1519)

2.1. IL COSTRUTTO DELLA COMPETENZA: GLI ATTUALI APPROCCI ALLA COMPENTEZA

Il costrutto della competenza si è imposto con forza – in questi ultimi anni – nello scenario delle politiche del lavoro, dello sviluppo organizzativo e della gestione e formazione delle risorse umane. Questo capitolo si propone di costruire un panorama su alcuni tra i principali orientamenti teorici che riguardano le competenze collegato al problema dei criteri e alle metodologie utilizzate per individuare persone competenti.

All'interno della letteratura internazionale sono state proposte molte definizioni del concetto di competenza, definizioni che si sono affermate a seconda dell'approccio utilizzato e che possiamo accorpate in tre principali approcci (MARGIOTTA U., 2007, p. 147):

1. Approccio tecnico – scientifico
2. Approccio eco-sistemico
3. Approccio sociologico

2.1.1 Approccio tecnico-scientifico

L'orientamento tecnico-scientifico riscuote successo all'interno di determinati contesti professionali, dove si riscontra la necessità di valutare e rilevare le competenze definite e quindi, facilmente misurabili. Questo approccio si scontra con un limite strutturale dato dalla necessità di segmentare i comportamenti, al fine di renderli osservabili e da una conseguente atomizzazione delle competenze.

All'interno dell'approccio tecnico-scientifico è opportuno distinguere due modelli per lo studio delle competenze:

1. modello individuale
2. modello delle competenze distintive

2.1.1.1 Il modello individuale delle competenze

Il cosiddetto “modello individuale delle competenze” si suddivide secondo due approcci: **americano** (*orientato al lavoratore o worker oriented*): la competenza come attributo delle persone, basata sul *che cosa fa* una persona quando svolge la propria attività; e **inglese** (*orientato al lavoro o work oriented*): la competenza viene vista come un insieme di attributi connessi con il posto di lavoro basata sul *cosa deve fare*.

2.1.1.1.1 Approccio *worker oriented*

Il dibattito sulle competenze iniziò negli Stati Uniti all'inizio degli anni settanta nell'ambito della psicologia dell'organizzazione fortemente influenzata, fino a quel momento, dall'approccio comportamentista. La rottura avviene da diverse direzioni tutte fortemente presenti nelle scienze sociali americane ma fino ad allora marginali. La prima direzione da cui viene il rinnovamento è quella che si rifà alla influenza del pragmatismo e alla sua applicazione in filosofia della scienza. L'autore che in particolare è opportuno ricordare è Polanyi (1967), soprattutto per la sua analisi della conoscenza tacita, implicita nello schema di azione. Polanyi nel suo lavoro aveva posto le premesse per il superamento della dicotomia tra conoscenza ed azione (e tra epistemologia della conoscenza e dell'azione) che successivamente verranno sviluppate dai teorici dell'apprendimento organizzativo (ARGYRIS C., SHON D., 1974)⁷⁴.

⁷⁴ Troviamo anche un'altra tradizione fortemente influente nelle scienze sociali americane, che è quella degli studi e delle ricerche che risalgono allo psicologo Mead (1972). Tale tradizione, in particolare, si esprime nella Scuola di Chicago, con il contributo di Hughes (2010) per quanto riguarda le «carriere», per arrivare negli anni sessanta fino a Goffman (1968) e alla sua applicazione del concetto di «carriera» alla

Ma la rottura con la tradizione comportamentista è rappresentata da quel gruppo di autori che vengono generalmente indicati come «motivazionalisti». Massimo esponente di questo approccio fu McClelland. Nel volume, *The Achieving Society* (1961), aveva sostenuto il ruolo dell'*achievement*, dell'autorealizzazione tramite il lavoro, come bisogno/competenza capace di spiegare la diffusione dello spirito manageriale e lo sviluppo economico. Tredici anni dopo la pubblicazione del libro, McClelland introdusse il termine di competenza nella letteratura delle risorse umane. In un articolo del 1973⁷⁵ egli infatti sostenne l'opportunità di usare, per la selezione del personale⁷⁶, la valutazione delle competenze dei candidati piuttosto che i test di intelligenza o le certificazioni scolastiche. Il risultato finale di questo autore fu l'individuazione delle competenze che distinguevano i *best performers* dagli *average performers*. In questo approccio la competenza viene intesa come "ogni caratteristica personale che (di solito combinata assieme ad altre) permette lo svolgimento eccellente di una specifica mansione in una determinata impresa" McClelland (1973). Vale la pena di notare che McClelland intendeva identificare solo le caratteristiche che assicuravano una prestazione eccellente e che le competenze identificate erano "mansione e impresa specifiche", vale a dire definite ed esistenti solo con riferimento a una specifica mansione lavorativa svolta all'interno di una determinata impresa. Per McClelland esistevano così un gran numero di costellazioni di competenze ('*competency models*') ciascuna di esse relativa ad una mansione e a una impresa determinata.

trasformazione della persona con disturbi psichici in alienato mentale istituzionalizzato, in «matto». Questa tradizione, che è stata poi proseguita da alcuni sociologi delle professioni (CONSOLI F., 1991) ha esplorato il crinale che unisce ed articola dimensione pubblica e privata del Sé nel lavoro e nella carriera. L'insegnamento della Scuola di Chicago è che tale articolazione, che riguarda il passaggio dall'indicibile del Sé privato al Sé pubblico rappresentabile e certificabile, passa attraverso processi complessi che sono generalmente regolati normativamente così da essere istituzioni fondamentali all'interno dei diversi ambiti e contesti di azione. In questo senso sia Mead che la scuola di Chicago si differenziano dal comportamentismo in cui sono spesso compresi.

⁷⁵ "Testing for competence rather than for intelligence" (McCLELLAND D.C., 1973). Disponibile sul web: <http://www.lichaoqing.com/wp-content/ap7301001.pdf>

⁷⁶ David Mc Clelland, psicologo di notevole fama ed esponente di maggior spicco tra i motivazionalisti, particolarmente apprezzato per i suoi studi e test sulla motivazione, venne incaricato di ri-progettare la selezione dei funzionari del *Foreign Service Information Officers* (FSIO), una sorta di diplomatici dislocati all'estero per favorire l'approvazione ed il consenso della politica americana nel mondo. Considerando la scarsa predittività dei test attitudinali fino a quel momento utilizzati (che riflettevano sostanzialmente il profitto negli studi accademici) e cioè la modesta relazione tra i risultati dei test stessi ed il successo nel lavoro, Mc Clelland decise di costruire egli stesso uno strumento di selezione evidenziando e raccogliendo i comportamenti di successo nella mansione, dalle interviste di alcuni diplomatici inseriti da diversi anni nel ruolo, considerati come eccellenti. La validazione di tale raccolta fu poi eseguita attraverso il metodo di validità concorrente per gruppi contrapposti (un metodo di validazione dei test utilizzato in psicomètria). Scelse quindi, un nuovo gruppo di diplomatici e verificò se coloro che maggiormente mettevano in pratica i comportamenti descritti erano anche coloro che erano valutati come superiori nelle performance. Fu così che lo studioso scoprì che ciò che importava realmente era un tipo di competenza completamente diverso da quello fino ad allora sostenuto e che le differenze più significative fra i giovani diplomatici più brillanti e quelli più mediocri, si riscontravano in un insieme di abilità umane fondamentali che il QI non prendeva e non prende nemmeno in considerazione.

Gli studi di McClelland furono ripresi da Boyatzis, il quale definisce sempre la competenza come “*caratteristica intrinseca di un individuo causalmente collegata a una performance efficace o superiore nella mansione*” quali ad esempio “motivazioni, tratti, abilità, aspetti della propria immagine di sé, conoscenze”. Anche se per Boyatzis le competenze rimangono comunque mansioni e imprese specifiche, la sua definizione estremamente ampia apre la strada al concetto di competenza come un generico attributo personale slegato da un contesto lavorativo specifico, anche se pur sempre collegato a una ‘effective or superior performance’. In questa accezione la competenza viene definita come: “*ogni caratteristica personale che (di solito combinata assieme ad altre) può dar luogo a una generica buona prestazione lavorativa*”, Boyatzis (1982).

Alcuni anni dopo Lyle M. Spencer e Signe M. Spencer, sviluppando il concetto introdotto da McClelland e Boyatzis, aggiungono il tassello del criterio per la misurazione della performance legata all’espletamento di una mansione o applicabile in una situazione specifica (quindi la definizione di competenza viene rielaborata in chiave operativa) e, soprattutto, riprendono, ampliandola, l’analisi sulle caratteristiche intrinseche nelle quali si identifica la competenza. Secondo gli Spencer, la competenza è una “*caratteristica intrinseca individuale causalmente correlata ad una performance efficace e/o superiore in una mansione o in una situazione e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito* (SPENCER L.M., SPENCER S.M., 1993).

La caratteristica intrinseca di un individuo si esprime attraverso un comportamento e non è quindi né il comportamento in sé, ovvero la *performance*, né la prestazione, il risultato che da tale comportamento scaturisce. *Performance* e prestazione sono dunque due concetti distinti, per quanto qualificativi della competenza e necessari alla definizione del concetto. Quella degli Spencer, punto d’arrivo del cosiddetto approccio *worker oriented* delle competenze, è assunta oggi come una sorta di definizione di riferimento quando si parla di “competenza”, ma esistono anche approcci diversi meno focalizzati sull’individuo e più sul contesto nel quale l’individuo opera. L’impostazione degli Spencer, infatti, delinea un flusso causale che collega le caratteristiche personali ad un comportamento e questo ad un risultato, una performance, senza che il contesto in cui l’azione si situa sia tenuto significativamente in considerazione.

In entrambe le definizioni, Boyatzis e Spencer & Spencer, ricorre il riferimento alla causalità, che specifica l’importanza fondamentale attribuita al possesso di una serie di caratteristiche individuali e permette di spiegare l’eccellenza dei risultati. La matrice

teorica di riferimento è il cognitivismo e innatismo⁷⁷: la competenza viene intesa come insieme coordinato di strategie sostenute da conoscenze e può anche essere definito *modello predittivo*.

C'è da dire che gli approcci *worker oriented* sono stati criticati perché le descrizioni della competenza sono troppo generali e astratte. Per esempio, Jacobs (1989) mette in discussione il modello della competenza manageriale generica di Boyatzis largamente applicato in Gran Bretagna e Stati Uniti. Esaminando più di 500 organizzazioni del Regno Unito, che utilizzano il metodo di Boyatzis, Jacob riscontra che cariche manageriali differenti richiedono competenze diverse e che tale metodo tende a produrre descrizioni di competenza troppo generiche e astratte e quindi di valore limitato per sviluppare le competenze (SANDBERG J., 2000).

2.1.1.1.2 Approccio *work oriented*

Nell'approccio di derivazione inglese con competenza si indica: *un determinato compito lavorativo che la persona è in grado di svolgere secondo un livello predefinito*.

In questa accezione le competenze sono comportamenti osservabili propri di una certa mansione che la persona è in grado di svolgere secondo uno standard di prestazione prefissato. In questo caso indicare le competenze di una persona significa elencare i principali compiti lavorativi propri di una determinata mansione che la persona è grado di svolgere: la competenza è vista come un insieme di attributi connessi al posto di lavoro (SARCHIELLI G., 1996). La matrice teorica di riferimento è il comportamentismo e può anche essere definito *modello comportamentista*.

Questo approccio, sviluppatosi nel Regno Unito, prevede che per le professioni vengano elaborati una serie di standard di prestazione (i "National Occupational Standards") che devono essere soddisfatti per essere considerati in grado di svolgere una determinata attività lavorativa. In questo modo il soggetto è valutato, non in base a *ciò che fa*, ma in base a *ciò che sa fare* (AZZARITI F. et al., 2008). Un evidente problema in questo approccio è stabilire quanto andare in dettaglio (EVANGELISTA L., 2007).

Anche dagli approcci *work oriented* la competenza è considerata come un insieme specifico di attributi. Ma, mentre i sostenitori degli approcci *worker oriented* hanno nel lavoratore il punto di partenza, gli approcci *work oriented* prendono l'avvio dal lavoro

⁷⁷ Recentemente le analisi linguistiche della scuola di **Noam Chomsky** (1955) hanno indicato la probabile esistenza di strutture grammaticali innate, cioè presenti nel cervello già alla nascita (e.g. nell'area di Broca), grazie alle quali i bambini acquisiscono una (o più) lingue con maggiore rapidità di quanto sarebbe possibile senza queste strutture innate (teoria della grammatica universale).

(FINE S., 1988; FLANAGAN C.J., 1954): prima identificano le attività fondamentali per svolgere un lavoro e poi trasformano quelle attività in attributi personali. Da questo punto di vista il problema della maggiore concretezza è risolto. Mentre è tutt'altro che risolto quello della appropriatezza: non necessariamente, infatti, ad una lista di attività lavorative, desunte attraverso l'analisi delle mansioni o l'analisi organizzativa, corrispondono tutti gli attributi necessari a svolgerle. Qui, dall'astrattezza delle competenze cadiamo nell'astrattezza delle persone, intese in modo generico: tutte genericamente capaci di offrire le medesime prestazioni una volta che siano state formate a svolgerle. secondo schemi predefiniti.

2.1.1.1.3 I due approcci a confronto

Possiamo mettere a confronto i due approcci esaminati finora nella seguente tabella:

Tabella 5: *Worker oriented* e *Work oriented* a confronto

Modello Individuale	La competenza viene definita sulla base di:	matrice teorica di riferimento:	Rapporto con l'ambiente lavorativo e personale
<i>Americano (worker oriented)</i>	Attitudini del soggetto	Cognitivismo, Innatismo	Decontestualizzazione
<i>Inglese (work oriented)</i>	Risultati ottenuti dal soggetto (<i>performance</i>)	Comportamentismo, Strutturalismo	

Nell'approccio americano le competenze sono le caratteristiche personali che permettono la prestazione lavorativa, e sono indicate con nomi di caratteristiche o attributi personali. Secondo l'approccio inglese le competenze sono le prestazioni che una persona è in grado di svolgere, e sono descritte dal verbo fare o da un sinonimo. Nella prima accezione il termine è stato introdotto per prevedere una buona performance; nella seconda invece per validare una prestazione reale. Entrambe le definizioni hanno ragione di esistere, però quando leggiamo o usiamo il termine "competenze" è importante avere chiaro a quale delle due definizioni ci riferiamo, perché non compatibili (EVANGELISTA L., 2007).

2.1.1.2 Il modello delle competenze distintive

Un altro contributo viene dall'analisi delle *core competencies*⁷⁸ apprese all'interno di un'organizzazione e considerate risorse non facilmente sostituibili né imitabili (PRAHALAD C.K. & HAMEL G.; 1990; CAMUFFO A., 1996; GRANDINETTI R., RULLANI E., 1994; NONAKA I., TAKEUCHI H., 1995). Questo approccio detto anche razionale-strategico sistemico), insiste sulla individuazione di competenze a livello aziendale, da cui derivare le competenze necessarie ai singoli per poter operare; in questo modo si afferma l'idea che una organizzazione crea conoscenza e questa possa essere archiviata e diffusa.

Mentre il termine risorse attiene allo stock di fattori disponibili, posseduti o controllabili dall'impresa ed impiegati per la formulazione delle strategie; le competenze o capacità organizzative riguardano l'abilità dell'impresa di impiegare e combinare le risorse. Quelle particolari competenze in grado di rendere l'impresa unica sul mercato in cui opera vengono definite competenze distintive⁷⁹ (SELZINCK P., 1957) e costituiscono la fonte principale del vantaggio competitivo dell'impresa. Nel lungo periodo, la competitività è assicurata dalla capacità di costruire – a prezzi inferiori e più rapidamente della concorrenza – le *core competencies*. Le imprese sono viste come «portafogli di competenze», ovvero come un *pool* di conoscenze accumulato e selezionato storicamente attraverso processi di apprendimento. Queste competenze possono essere incorporate nelle tecnologie possedute dall'impresa, in un repertorio di routine organizzative, o più semplicemente nel personale, ma riflettono una continua rielaborazione e su un sistema di apprendimento organizzativo (AJELLO A. M., 2002, p. 38)

Le *core competence* di una impresa possono essere, inoltre, definite come l'insieme di intuizioni riguardanti la definizione dei problemi e la risoluzione di questi (LEI D., HITT M.,

⁷⁸ Questo approccio viene anche definito come approccio razionale/stategico/sistemico basato sulle *core competencies* aziendali. Per *core competencies* aziendali si intende ciò che l'azienda ha appreso collettivamente, soprattutto su come coordinare le diverse capacità produttive e integrare differenti «correnti tecnologiche».

⁷⁹ Le competenze sono state variamente definite nella letteratura economico-aziendale. Per Teece, Pisano e Shuen (1997) esponenti della corrente economica, le competenze derivano dall'assemblaggio di attività specifiche d'impresa in integrati clusters che, abbracciando e coinvolgendo individui e gruppi, permettono il compimento di attività distintive. Per tali autori le *core competences* risultano critiche per la sopravvivenza dell'impresa ed inoltre prospettano opportunità e minacce per essa.

Leonard-Barton (1995), rappresentante del management della tecnologia, ha definito la *core capability* come la conoscenza distintiva dell'impresa grazie alla quale la corporate può raggiungere il vantaggio competitivo. Secondo Hamel e Prahalad (1990), invece, esponenti dello strategic management, le *core competences* della corporate risiedono nell'apprendimento collettivo sviluppato nell'organizzazione e riferito specificatamente alla coordinazione delle diverse abilità di produzione ed alla integrazione di multiple correnti di tecnologia; tali autori definiscono le *core competences* come le fonti del vantaggio competitivo.

BETTIS R., 1996); come quelle abilità atte a sostenere coordinati impieghi di risorse nei modi efficaci al raggiungimento dei traguardi strategici (SANCHEZ R., 1997). Le competenze distintive possedute, quindi, oltre a riguardare la capacità di disporre delle risorse materiali ed immateriali necessarie allo svolgimento dell'attività di impresa, attengono, soprattutto, all'abilità, dei *manager*, di saper combinare le risorse disponibili per acquisire maggiore forza o minore debolezza nei confronti dei concorrenti e degli attori chiave del contesto in cui l'impresa opera (CALVELLI A., 1998).

Il vantaggio competitivo delle imprese non dipende, infatti, dal semplice possesso o controllo delle risorse necessarie ad operare all'interno del business prescelto, ma dalla capacità dei manager di combinare le risorse disponibili in modo da acquisire una posizione unica nel mercato (GRANT R.M., 1991).

2.1.2 Approccio eco-sistemico

Secondo questo modello la competenza è il sistema di risposta di una persona in un determinato contesto. La competenza si realizza nell'azione: una dimensione procedurale dell'agire umano definibile come "sapere/conoscenze in azione" (PELLEREY M., 2001). Rispetto agli approcci precedenti, in questo approccio la persona si riorganizza sul piano cognitivo in funzione del compito, degli obiettivi, delle condizioni di esercizio dell'attività lavorativa. Infatti l'individuo non può essere solo un attore passivo calato in un determinato ruolo, cui corrispondono determinate mansioni e un certo numero di skills standardizzate, ma deve essere fautrice attiva e proattiva del suo "mettersi in campo", del suo porsi e del suo interagire "in situazione" e in diversi contesti organizzativi, ma anche sociali e culturali.

Secondo Le Boterf (1994) la competenza non è uno stato ma un *processo*, e risiede nella *mobilizzazione* delle risorse dell'individuo (sapere teorico e procedurale, saper fare procedurale, esperienziale e sociale), e non nelle risorse stesse, e si configura quindi come un saper agire (o reagire) in risposta ad una determinata situazione-problema, in un determinato contesto, allo scopo di conseguire una performance sulla quale altri soggetti dovranno esprimere un giudizio. Questa definizione mette l'accento sulla competenza, come processo che porta il soggetto ad assegnare senso, progettare e portare a termine efficacemente azioni rispondenti alla situazione (VARISCO B.M., 2004).

Matrice teorica di riferimento di questo approccio è il costruttivismo (e tutte le sue evoluzioni) con il quale si afferma la natura relazionale della conoscenza, come interazione

dialettica tra il soggetto che conosce e l'oggetto della conoscenza, e il suo carattere dinamico, di progressiva evoluzione generata dalla dialettica indicata. Il concetto di "cambiamento concettuale" ben esprime queste caratteristiche, a partire dal principio – già presente in Piaget, Ausubel ed il cognitivismo più recente – che la dinamica di apprendimento si caratterizza per una progressiva sintonizzazione tra i modelli mentali del soggetto e i contenuti della conoscenza, tra la struttura psicologica del soggetto e la struttura logica della conoscenza: l'apprendimento è un dare senso al mondo, integrando e sintetizzando le nuove esperienze quindi costruttivo.

Un ulteriore contributo che connota l'evoluzione dell'approccio costruttivista è quello "socio-culturale"; a denotare il ruolo fondamentale che il contesto relazionale e culturale gioca nel processo di costruzione della conoscenza del soggetto. A partire dai contributi di Vygotskij (1962; 1978; 2006) sul pensiero dialogico interiorizzato e il conseguente valore dei processi interpersonali ed intrapersonali nello sviluppo del soggetto, si è progressivamente messo a fuoco il ruolo cruciale dell'interazione sociale e dei modelli culturali entro cui si sviluppa la costruzione dell'apprendimento. "I processi di pensiero vengono considerati il risultato delle interazioni personali in contesti sociali (piano interpsicologico e dell'appropriazione (piano intrapsicologico) della conoscenza costruita socialmente" (VARISCO B.M., 2002).

Nella stessa direzione si orienta il contributo della psicologia culturale bruneriana, attento a mettere in evidenza il ruolo che i sistemi simbolico-culturali giocano nello sviluppo della conoscenza individuale, sulla base di una dinamica evolutiva tra pensiero individuale e contesto socio-culturale (BRUNER J.S., 1990).

Il ruolo del contesto non è inteso solo come cornice socio-culturale entro cui si sviluppa il processo individuale di costruzione della conoscenza, ma anche come contesto d'azione entro cui si genera la conoscenza. Da qui un terzo attributo del processo di apprendimento, relativo al suo carattere "situato", ovvero al suo ancoramento al contesto e al contenuto specifico delle attività che lo genera. All'origine di tale sviluppo troviamo il contributo di un altro studioso russo, Leont'ev, in riferimento al ruolo giocato dall'azione – oltre che dal linguaggio – nello sviluppo di abilità complesse (*activity theory*) (ENGESTROM Y., 1987; LEONT'EV A.N., 1981); la stessa prospettiva lewiniana della ricerca/azione rafforza la natura situata della conoscenza nell'evidenziare come la dinamica dei processi sociali derivi sempre dalle relazioni che si stabiliscono tra il soggetto e il contesto sociale entro cui agisce (LEWIN K., 1946).

Tabella 6: Modello eco-sistemico

Approccio eco-sistemico	La competenza viene definita sulla base di:	matrice teorica di riferimento:	Rapporto con l'ambiente lavorativo e personale
Pellerey, Dreyfus, Le Boterf,	La competenza è il risultato di tre fattori: saper agire, voler agire e poter agire	Metodo etnografico, Relazionale, Costruttivismo, Interazionismo	Contestualizzazione

2.1.3 Approccio sociologico

Un approccio sociologico e mediologico all'analisi delle competenze deve partire dalla definizione linguistica-comunicativa di competenza, da una *tabula rasa* teorica, che favorisca una riflessione libera su che cosa concretamente significhi comunicare il senso della "competenza". Solo in seconda battuta la prospettiva teorica, ricchissima di spunti e suggestioni può aiutare a complessificare il concetto.

Per questo motivo la Comunità europea ha affidato al Cedefop il compito di chiarificare il concetto di competenza, passando in rassegna le posizioni sul dibattito della costituzione di un *framework* europeo per le qualifiche.

Tale orientamento, indirizzato alla sintonizzazione della pluralità dei modelli esistenti e alla trasparenza delle definizioni, è stato adottato dall'Unione europea, nella prospettiva del raggiungimento di una procedura univoca di riconoscimento della competenza e della sua misurazione, ai fini di una maggiore mobilità professionale.

Nella prospettiva esaminata si sono sviluppati diversi modelli di analisi del concetto di competenza ma che non è compito di questa argomentazione analizzare, tuttavia interessante risulta quella operata dall'ISFOL.

2.1.3.1 Modello ISFOL

Il modello ISFOL⁸⁰ - che propone la più diffusa distinzione fra le competenze - utilizza una definizione di competenza legata alle caratteristiche della persona: "...la competenza risiede, in ultima analisi, nella capacità, da parte del soggetto, di porre in atto, gestire, coordinare e monitorare le attività comprese in una area di attività (ADA)" (ISFOL, DI FRANCESCO G., 1998). Dove per ADA si intende "...un insieme significativo di attività

⁸⁰ Il modello Isfol (Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori) sulle Unità formative capitalizzabili, nasce dalla necessità di affrontare nel contesto italiano il problema del "sapere" emerso durante l'incontro della Commissione Europea e poi raccolto nel Libro Bianco "Insegnare ed apprendere verso la società cognitiva".

omogenee ed integrate, orientate alla produzione di un risultato ed identificabili all'interno di uno specifico processo.”

Emergono però, chiare anche altre peculiarità del concetto di competenza, quali:

- la *multidimensionalità*: la competenza non è fatta solo di conoscenze, ma di capacità strategiche, di flessibilità, di capacità di risolvere problemi;
- la *dinamicità*: la competenza non si acquista una volta per tutte, ma è frutto di un processo di apprendimento che coinvolge fattori cognitivi, emotivi e sociali;
- la *soggettività*: la competenza vede l'individuo attivo nel costruire il proprio percorso professionale con i suoi valori, credenze, preferenze.

La competenza, così definita, viene articolata in tre macro categorie:

- *competenze di base*: competenze di tipo generale che fanno riferimento alla dimensione culturale dell'individuo, trasferibili a differenti compiti e rilevanti per la formazione, nonché preparazione professionale generale della persona (ad esempio, informatica di base, lingua straniera, economia, organizzazione, diritto e legislazione del lavoro);
- *competenze tecnico-professionali*: competenze altamente specifiche che vengono acquisite in ambiti specialistici e fanno riferimento a determinate aree disciplinari; sono connesse ad un contenuto lavorativo e si identificano in mestieri ed ambiti professionali;
- *competenze trasversali*: competenze che consentono la traduzione di saperi e capacità in comportamenti efficaci; consistono nell'abilità di mettere in atto strategie efficienti per collegare le proprie capacità alle richieste dell'ambiente, integrando le diverse risorse possedute. Appaiono perciò, come delle strategie generali, riferite all'ambiente, flessibili e modificabili;

Interessante sottolineare come il modello ISFOL abbia introdotto nel dibattito italiano il tema delle competenze trasversali.

2.2 ALLA RICERCA DI UN SIGNIFICATO COMUNE DI COMPETENZA

Negli ultimi anni, in corrispondenza al delinearsi di un mondo del lavoro radicalmente modificato rispetto al recente passato, la nozione di competenza ha assunto un ruolo centrale nell'educazione scolastica, nella formazione professionale e nella gestione delle risorse umane. Si è oggi sempre più alla ricerca di professionisti in grado di intervenire in contesti complessi, che sappiano far fronte a problemi non ben definiti, a volte contraddittori e spesso completamente nuovi. Il concetto di competenza, quindi, appare strettamente connesso alla capacità di padroneggiare situazioni complesse.

Il termine della competenza non è monosemico ed è stato utilizzato nel tempo con valenze e sfumature semantiche differenti, a seconda del momento, del contesto e delle teorie di riferimento quindi a significare che non c'è un accordo univoco sul significato, ad esempio Di Fabio (2002) elenca nove definizioni diverse. Esistono una grande quantità di definizioni sulla competenza. Una rassegna delle tante definizioni potrebbe causare confusione poiché le differenti sfumature di significato potrebbero ostacolare il tentativo di trovare una definizione chiara, tuttavia in “Allegato 1” ne viene proposta una rassegna significativa. È importante quindi trovare la base comune su cui poggiano i maggiori interventi scientifici a riguardo.

Foulquié, insieme a Mialaret, riconduce la competenza alla sua radice etimologica, il termine deriva dal latino giuridico *cum petere*, ossia convenire, essere adatto, e la definisce come la capacità “sia giuridica sia professionale, richiesta per assumere alcune funzioni, prendersi carico di una determinata attività” (MIALARET G, 1979; FOULQUIÉ P., 1997). In proposito, è rilevante segnalare come il termine “competenza” sia in uso, nel secolo scorso, solo nel linguaggio giuridico, dove designa titolarità o autorità su un'area territoriale. L'espressione si è in seguito estesa ad altre aree disciplinari, mutando gradualmente di significato ma continuando a rimandare ad un senso di autorevolezza, che giustificerebbe l'utilizzo del termine, prevalente fino ad ora, solo in relazione a professioni medio-alte (ALBERICI A., SERRERI P., 2009).

Nonostante la diffusione ed il successo del concetto di competenza, questo è tuttora utilizzato in maniera molto diversa a seconda dei contesti, degli studi e degli approcci teorici cui si fa riferimento suscitando interessanti interrogativi su cui si sta cimentando anche la ricerca e la letteratura delle scienze dell'educazione e della formazione (MARGIOTTA U., 2007; COSTA M., 2011a).

Come abbiamo visto nel capitolo precedente i primi significati del concetto di competenza richiamavano una prospettiva comportamentista, in base alla quale la competenza si identificava con una prestazione del soggetto osservabile e misurabile. Sulla base di un paradigma progettuale e valutativo basato sulla razionalità tecnica si ambiva a scomporre la competenza in un insieme di prestazioni empiricamente osservabili, la cui sommatoria consentiva di verificare il livello di padronanza del soggetto (la matrice “job/skill” ben rappresenta questo tipo di approccio alla competenza).

Nei decenni successivi si assiste ad un’articolazione progressiva del concetto, che possiamo sintetizzare in tre direzioni evolutive:

- *dal semplice al complesso*: la competenza non è riducibile ad un insieme di prestazioni atomiche e separate, bensì tende ad essere pensata come una integrazione delle risorse possedute dall’individuo, che comporta l’attivazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali relative sia al piano cognitivo, sia al piano socio-emotivo e volitivo. La sua espressione richiede di mettere in gioco e mobilitare la globalità della persona nelle sue molteplici dimensioni, non può ridursi a prestazioni isolate e delimitate;
- *dall’esterno all’interno*: l’analisi della competenza richiede di andare oltre i comportamenti osservabili e di prestare attenzione alle disposizioni interne del soggetto e alle modalità con cui esso si avvicina allo svolgimento di un compito operativo. In questa direzione si colloca la distinzione di origine chomskiana tra “competenza”, intesa come qualità interna del soggetto, e “prestazione”, intesa come comportamento osservabile; distinzione ripresa ed allargata ai processi cognitivi da Bara B.G. (1999: 239): “con il termine competenza intendo l’insieme delle capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione. La differenza è cruciale per discriminare cosa un sistema è in grado di fare in linea di principio, da quello che effettivamente fa in una situazione concreta;
- *dall’astratto al situato*: la competenza non è riducibile ad un concetto astratto e generale bensì tende a riferirsi alla capacità di affrontare compiti in specifici contesti culturali, sociali, operativi. Il richiamo a specifici compiti evidenzia sempre più la dimensione contestualizzata della competenza, riconducibile ad un impiego del proprio sapere in situazioni concrete ed in rapporto a scopi definiti (CASTOLDI M., 2009).

Le Boterf riassume il percorso di sviluppo che ha contraddistinto il concetto di competenza nel passaggio dal “saper fare” al “saper agire”: un’espressione che ben sintetizza il passaggio da una visione comportamentista, più centrata sulle dimensione operativa e prestazionale, ad una visione che riecheggia i filoni del costruttivismo sociale e situato. Più precisamente, possiamo definire la competenza come l’“orchestrazione” e la mobilitazione di queste risorse in un dato contesto (LE BOTERF G., 1994; 2000) e secondo coordinate di senso dettate dai modi di concepire il lavoro e le prestazioni professionali dei singoli individui (SANDBERG J., 2000).

Più in generale, sempre Le Boterf (2000), le competenze possono considerarsi come la risultante di tre fattori:

- il *saper agire*, che suppone di saper combinare e attivare delle risorse pertinenti (conoscenze, saper fare, organizzazione...)
- il *voler agire*, che si riferisce alla motivazione ed all’impegno personale del soggetto,
- il *poter agire*, che rinvia all’esistenza di un contesto, di una organizzazione del lavoro, delle condizioni sociali che rendono possibili e legittime, per l’individuo, l’assunzione di responsabilità e l’accezione del rischio.

M. Pellerey (2004) definisce la competenza come “*capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo*”.

Essa consente di evidenziare i principali attributi che qualificano tale concetto nel dibattito attuale:

- *la capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti* come ambito di manifestazione del comportamento competente, il quale presuppone l’utilizzazione del proprio sapere per fronteggiare situazioni problematiche ed evidenzia la dimensione operativa sottesa al concetto di competenza, il suo indissolubile legame con l’azione;
- *la messa in moto e l’orchestrazione delle proprie risorse interne*, che segnala la natura olistica della competenza, non riducibile alla sola dimensione cognitiva, ma estesa anche alle componenti motivazionali, attribuzionali, socio-emotive, metacognitive. La manifestazione di un comportamento competente richiede al soggetto di mettere in gioco tutto se stesso, mobilitando l’insieme delle risorse personali di cui dispone;

- *l' utilizzo delle risorse esterne* in funzione del compito da affrontare e la loro integrazione con le risorse interne, intendendo per risorse esterne sia gli altri soggetti implicati, sia gli strumenti e i mezzi a disposizione, sia le potenzialità presenti nell'ambiente fisico e culturale in cui si svolge l'azione. Ciò sottolinea il valore situato della competenza e la prospettiva ecologica all'interno della quale comprenderne il significato e il valore (CASTOLDI M., 2009).

La competenza così intesa ha un significato che trascende la semplice dimensione professionale; un significato che abbraccia tanto le competenze necessarie alle persone per lavorare quanto quelle per operare nell'odierna “società della conoscenza”; per agire, cioè, come soggetti attivi, autonomi e consapevoli, piuttosto che “essere agiti”. Soprattutto, una definizione così concepita presuppone il possesso da parte degli individui della capacità di base di leggere l'esperienza, di interpretarla, di re-interpretarla e di proiettarla verso nuovi orizzonti progettuali; una capacità che, a sua volta, si fonda sulla metacompetenza di apprendere ad apprendere durante tutto il corso della vita. *Lifelong*, appunto (ALBERICI A., SERRERI P., 2009; ALBERICI A., 2008).

Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli⁸¹ (EQF) le “*competenze*” indicano la *comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.*

Tra le diverse accezioni proposte nell'EQF risulta interessante quella che interpreta la competenza come “*capacità di assumere decisioni e di saper agire e reagire in modo pertinente e valido in situazioni contestualizzate e specifiche, prevedibili o meno*” (BATINI, F., 2012).

Secondo tale interpretazione, la competenza è osservabile soltanto in situazione, si manifesta in comportamenti nelle attività, ed è pertanto solo in situazione e nelle azioni che la competenza può essere verificata e valutata (TESSARO F., 2012).

⁸¹ RACCOMANDAZIONE del Parlamento europeo e del Consiglio de 5.09.2006 sulla *Costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*. COM (2006) 479 def. Disponibile sul web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0479:FIN:IT:PDF>

2.3 “DENTRO” LA COMPETENZA

Analizzando le diverse concezioni e definizioni di competenza, proposte in anni recenti, emerge con evidenza che tutte fanno riferimento ad alcune dimensioni che, in quanto compresenti, costituiscono un modello complesso nel quale si possono individuare caratteristiche comuni riassumibili in:

- una *dimensione soggettiva* che implica attitudini, qualità personali e tratti di personalità della persona cui appartiene la competenza.
- una *dimensione oggettiva* che esprime il contenuto della competenza attraverso un comportamento osservabile da un soggetto terzo.
- una *dimensione contestuale* che attiene all’ambito di realtà nella quale si esprime la competenza.

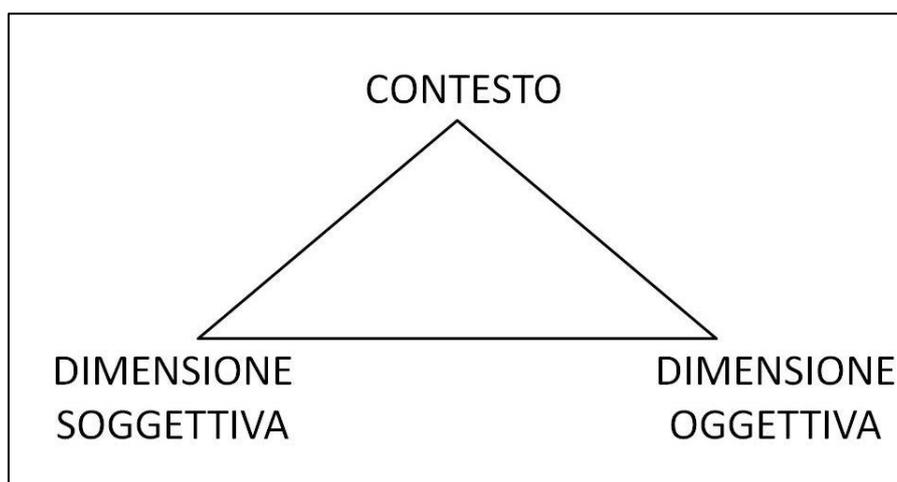


Figura 5: Le dimensioni fondamentali della competenza

Considerare nel loro insieme queste dimensioni permette di operare uno spostamento di focus, da una valutazione con una prospettiva solo esterna di accertamento di presenza/assenza di caratteristiche generali e valide universalmente, ad una prospettiva interna in grado di riconoscere al meglio le specificità e le articolazioni delle competenze indagate (AJELLO A. M., 2002). Si tratta quindi di riconoscere e focalizzare le condizioni che in un contesto specifico permettono/chiedono al soggetto di interagire restituendo una prestazione (professionale).

2.3.1 La dimensione soggettiva

Nelle diverse teorie psicologiche vengono proposte svariate definizioni del termine “motivazione”. Ad esempio la motivazione può essere definita come quell’aspetto dell’individuo che inizia, dirige, sostiene, l’azione umana verso una prestazione (STEERS R.; PORTER L.W., 1987) o una forte associazione affettiva, caratterizzata da una reazione anticipata verso la finalità, basata su associazioni passate, col piacere o col dolore (McCLELLAND D.C., 1961).

Brophy (1998) distingue quattro presupposti teorici nello studio della motivazione: la prospettiva *comportamentista*, in cui, di fatto, ci si muove nei sistemi scolastici, quando si utilizzano come incentivi allo studio l’uso di premi e punizioni; la teoria dei *bisogni*, la teoria degli *obiettivi* e la teoria della *motivazione intrinseca*. Tali teorie vengono trattate ampiamente, in ambito italiano, anche nel volume “Motivazione e apprendimento” di De Beni e Moe’ (2000).

J. Nuttin (1980) ha evidenziato come la generazione dell’intenzione di agire, di impegnare le proprie energie in una direzione, derivi dall’interazione tra il sistema del sé (conoscenze concettuali e operative; motivi, valori e convinzioni; attribuzioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e del contesto nel quale si opera; ecc.) e la percezione della situazione specifica che sollecita la nostra interpretazione e azione.

L’impostazione prefigurata da J. Nuttin si ricollega a quella già evidenziata a suo tempo da K. Lewin (1951), per il quale la dinamica motivazionale ha luogo in funzione della persona e della situazione. “Dal punto di vista della persona si devono prendere in considerazione i tratti motivazionali, come i motivi riferibili alla competenza [...], gli interessi personali [...], gli obiettivi superordinati [...], le convinzioni di autoefficacia [...], gli orientamenti motivazionali [...], e variabili simili che descrivono caratteristiche piuttosto stabili della persona. Dal punto di vista della situazione si debbono prendere in considerazione le caratteristiche del compito, come i contenuti, la struttura e la difficoltà del compito, [...] gli aspetti generali della situazione come il contesto sociale [...] e i potenziali guadagni e perdite che lo studente deve affrontare o prevedere” (RHEINEBERG F.; VOLLMEYER R.; ROLLETT W., 2000, p. 504).

La percezione della propria competenza influenza notevolmente non solo il comportamento dei soggetti, ma anche i loro pensieri e le loro emozioni (BANDURA A., 1997). La gente tende a evitare compiti e situazioni che ritiene superiori alle proprie capacità, mentre cerca attività nelle quali pensa di essere in grado di agire positivamente. I

giudizi di auto-efficacia sono direttamente collegati alla motivazione. La percezione di riuscire a controllare o dominare una situazione nuova e sfidante provoca un'emozione positiva in grado di generare nuove tendenze a cimentarsi in compiti analoghi. In particolare, la percezione di una crescita di competenza in un settore specifico è una potente molla a impegnarsi sempre più e con sempre più costanza in compiti simili.

Le teorie motivazionali odierne mettono in evidenza quello che è stato chiamato l'orientamento motivazionale: se ci si impegna, cioè, perché interessati a portare a termine in maniera valida ed efficace il compito da svolgere in quanto ciò è considerato valido in se stesso; oppure l'energia è attivata dalla ricerca di primeggiare, di prevalere sugli altri, di ottenere giudizi positivi e riconoscimenti sociali. Si distingue in questo caso tra orientamento al compito e orientamento all'io⁸². Nelle situazioni concrete di apprendimento i due orientamenti spesso coesistono, in quanto normalmente non solo si desidera imparare, ma anche ottenere un riconoscimento adeguato del risultato del proprio impegno (PELLEREY M., 2006).

Da qui le teorie motivazionali si orientarono in due direzioni:

1. *Teorie del contenuto*: cercano di capire “cosa” motiva gli individui a compiere determinate azioni. In primo luogo è utile sottolineare che il processo motivazionale, che porta l'individuo ad agire, è originato dalla consapevolezza di un bisogno da soddisfare e che quindi il comportamento umano è motivato e attivato dai bisogni. Un bisogno è uno stato di carenza dell'organismo, inteso in senso psicofisico, che spinge il soggetto ad un comportamento rivolto ad eliminare lo stato di carenza o a soddisfare il relativo bisogno.

Significativo il contributo di Deci e Ryan (Deci e Ryan, 1985; 2000) che teorizzano la teoria dell'autodeterminazione, *Self-determination*: infatti, a differenza delle teorie che pongono l'accento sulla direzione del comportamento motivato, cioè sugli obiettivi cui esso tende, la teoria della autodeterminazione affronta decisamente il problema della fonte di energia del comportamento umano. Essa postula tre bisogni innati: di competenza, di legame affettivo con gli altri, di autonomia. Questi bisogni specificano le condizioni contestuali che favoriscono la motivazione: in altre parole, l'individuo è tanto più motivato

⁸² La distinzione è spesso ripresa sotto una prospettiva un po' diversa differenziando un orientamento alla padronanza o all'apprendimento rispetto a un orientamento al risultato. In realtà i due orientamenti nella realtà soggettiva tendono a convivere. A seconda dei contesti specifici l'uno tende e prendere il sopravvento sull'altro.

quanto più il contesto sociale in cui si trova gli dà l’opportunità di soddisfare questi bisogni fondamentali. (BOSCOLO P., 2006).

2. *Teorie del processo*: esse descrivono e spiegano il “come”, vale a dire il modo in cui i comportamenti cambiano e una persona comincia ad agire diversamente selezionando percorsi di azione alternativi. Prima di tutto bisogna distinguere:
- motivazione a partecipare, quindi ad entrare, rimanere o uscire da un’organizzazione che dipende dall’attività stessa dell’organizzazione, dalle caratteristiche dei compiti che la persona deve svolgere, dalle sue competenze professionali, ecc.
 - motivazione a produrre cioè a contribuire al gruppo. Essa è funzione dell’equità percepita tra incentivi ottenibili e contributi richiesti dall’organizzazione

MOTIVAZIONI: CONTENUTO e PROCESSO	
TEORIE del CONTENUTO (o dei BISOGNI)	TEORIE del PROCESSO (degli OBIETTIVI e dei VALORI)
studiano gli ELEMENTI che influenzano la motivazione	studiano i PROCESSI DECISIONALI sottostanti la motivazione
<ul style="list-style-type: none"> • scala (gerarchia) dei bisogni (Maslow) • esistenziali-relazionali-di crescita (Alderfer) • fattori igienici-motivanti (Herzberg) • achievement-potere-affiliazione (McClelland) 	<ul style="list-style-type: none"> • rinforzi (obiettivi) • goal setting (obiettivi) • aspettativa-valenza (Lawler, valori) • giustizia/equità organizzativa (valori)

Figura 6: Teorie motivazionali del contenuto e del processo

2.3.2 La dimensione oggettiva

La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede.

In questa sede il significato di prestazione non è altro che il risultato dell'azione messa in atto dall'individuo in risposta alle richieste di un determinato contesto (ambienti formali, non formali e informali) attraverso un comportamento osservabile e misurabile da un soggetto terzo.

2.3.3 La dimensione contestuale

La dimensione contestuale attiene all'ambito della realtà nella quale si esprime la competenza la quale emerge da un sistema di relazioni - verticali e orizzontali - in cui il soggetto scambia e condivide conoscenze e risorse in relazione sia agli obiettivi del contesto (aziendali, sociali, ...) sia agli scopi individuali.

L'interesse per le relazioni tra individuo e contesto è da sempre presente nelle scienze filosofiche, antropologiche e psicologiche. La teoria etologica darwiniana dell'evoluzione della specie è, ad esempio, paradigmatica a questo fine, consentendo di inquadrare lo sviluppo umano nei termini di "adattamento al contesto". L'ambiente, il contesto esterno, è portatore di richieste all'individuo il quale deve esprimere una capacità di adattamento allo stesso pena la sua sopravvivenza. Davanti all'avvento di condizioni ambientali avverse, se l'individuo - o anche un'intera specie - non risulta capace di adattarsi, non sopravviverà e il suo patrimonio genetico non verrà trasmesso. Anche se l'ambiente antropizzato è chiaramente caratterizzato dalla prevalenza di luoghi artificiali e di mediazioni culturali, non viene meno per gli individui l'obbligo di adattarsi alle caratteristiche del "contesto", pena l'emarginazione e il disagio interiore. Sono le agenzie di socializzazione culturale come la famiglia e la scuola, e più in generale l'organizzazione della vita di tutti i giorni in una data cultura, ad esercitare nei confronti degli individui le pressioni affinché questi si adattino alle richieste ambientali e culturali (MOSCARDINO U.; AXIA G., 2001, p. 18).

All'interno del costruttivismo si sviluppano due approcci, culturalista e situazionali, che sottolineano come il corso di ogni azione dipenda dalle circostanze culturali, materiali e sociali in cui ha luogo.

2.3.3.1 L'approccio socio-culturale"

In ambito psicologico è possibile individuare negli studi di Wilhelm Wundt sulla "Volkerpsychologie" (o psicologia dei popoli), all'inizio del Novecento, l'inizio di una serie di analisi volte a comprendere l'apporto storico-culturale e ambientale nello sviluppo di processi mentali superiori.

Sono però i lavori di Vygotskij, a portare a pieno compimento le riflessioni in questo ambito. L'indagine vygotskijana consente di focalizzare quella complessa interrelazione di fattori – biologici, storici, strumentali e socio-culturali – che determinano, a livello ontogenetico, lo sviluppo psichico e l'articolazione dei processi di apprendimento, evidenziando in particolare la funzione degli artefatti e dei codici culturali nella costruzione del sapere e della conoscenza a livello interindividuale ed intraindividuale. La portata innovativa di questa prospettiva individua nell'utilizzo degli strumenti e dei segni di una specifica cultura i mezzi per trasformare, anche radicalmente, le forme di pensiero (principio di organizzazione extracorticale delle funzioni cognitive superiori) e le modalità percettivo motorie di interazione con l'ambiente e con gli altri. Lo sviluppo psichico ontogenetico è, per Vygotskij, in larga parte uno sviluppo culturale, in quanto fondato essenzialmente sul processo di interiorizzazione dei mezzi forniti dall'ambiente socio-culturale (VYGOTSKIJ L.S, 1974).

La legge genetica generale dello sviluppo culturale, così come formulata da Vygotskij prevede che nel corso dello sviluppo del bambino ogni funzione faccia la sua apparizione due volte, su due piani diversi: “prima su quello sociale, poi su quello psicologico, dapprima tra le persone, come categoria intersichica, poi all'interno del bambino, come categoria intrapsichica. La parola ‘sociale’ applicata al nostro oggetto ha un significato importante. Innanzitutto, come dice il significato più ampio della parola, significa che tutto ciò che è culturale è sociale. La cultura è il prodotto della vita sociale e dell'attività collettiva dell'uomo, e perciò la stessa posizione del problema dello sviluppo culturale del comportamento ci introduce immediatamente sul piano sociale dello sviluppo. Inoltre si potrebbe osservare che il segno, che si trova al di fuori dell'organismo, ed è, come lo strumento, separato dalla persona, è sostanzialmente un organo collettivo, o uno strumento sociale. Potremmo ulteriormente dire che tutte le funzioni superiori non si sono venute costituendo nell'ambito della biologia, e neppure semplicemente nella storia della sola filogenesi, ma che il meccanismo che sta a loro fondamento è il calco di quello sociale (vedi (VYGOTSKIJ L.S, 1974; LURIJA A.R., 1976). Tutte le funzioni psichiche superiori rappresentano delle relazioni sociali interiorizzate, il fondamento della struttura sociale della persona. La loro composizione, la struttura genetica, il loro funzionamento, in una parola tutta la loro natura è sociale; persino trasformandosi in processi psichici la natura ne rimane sociale. L'uomo, anche preso isolatamente, conserva le funzioni della comunicazione” (VYGOTSKIJ L.S, 1974).

In questo rapporto tra individuo e contesto socio-culturale, sono sempre presenti anche le conseguenze dello sviluppo storico. “Le funzioni psicologiche mediate culturalmente sono anche processi storici. Gli artefatti sviluppati da una cultura sono trasmessi alle generazioni successive, in un percorso di accumulazione progressiva: bisogna quindi sempre considerare l’origine storica delle modalità di mediazione tra noi e il mondo” (ZUCCHERMAGLIO C., 1996).

Nel contesto Europeo oggi moltissimi sono gli autori che usano Vygotskij come referente teorico per i loro studi e teorie e sarebbe impossibile citarli tutti, pertanto qui ci limitiamo a citare alcuni psicologi italiani quali Luciano Mecacci (1977; 1992) e Maria Serena Veggetti (VEGGETTI M.S., 2006; 1995; 1998) che hanno contribuito in modo fondamentale alla diffusione delle opere di Vygotskij, non solo in Italia ma anche a livello internazionale.

In un recente libro di Bruner (2004), contenente una raccolta di saggi sull’educazione, viene proposta una lettura dei motivi che hanno determinato la svolta culturalista in educazione. Bruner ricorda in particolare gli incontri con Alexander Lurija, vivace sostenitore delle teorie ‘storico-culturali’ di Lev Vygotskij sullo sviluppo: “I suoi entusiastici argomenti a favore del ruolo del linguaggio e della cultura nel funzionamento della mente finirono presto per far vacillare la mia fede nelle teorie più autonome e formalistiche del grande Jean Piaget, teorie che lasciavano pochissimo spazio al ruolo qualificante della cultura nello sviluppo mentale. [...] È la cultura che ci fornisce gli strumenti per organizzare e per capire il nostro mondo in forme comunicabili. La caratteristica distintiva dell’evoluzione umana è legata alla particolare evoluzione della mente, che si è sviluppata in modo tale da consentire agli esseri umani di utilizzare gli strumenti della cultura. Senza questi strumenti, simbolici o materiali che siano, l’uomo non è una ‘scimmia nuda’, ma solo una vuota astrazione. La cultura dunque, pur essendo essa stessa una creazione dell’uomo, al tempo stesso plasma e rende possibile l’attività di una mente tipicamente umana” Bruner (2004).

2.3.3.2 L’approccio culturale-situato

L’adozione di un approccio processuale e situato permette innanzitutto di considerare l’apprendimento nelle organizzazioni⁸³ non come l’accumularsi di nozioni o informazioni

⁸³ Oggi la domanda che ci si pone è se le organizzazioni possono non solo gestire conoscenza ma diventare intelligenti, ossia se possono mettere in atto processi di apprendimento organizzativo. Nasce così l’approccio della *learning organization*, che considera le organizzazioni come fenomeno cognitivo, quale soggetto capace di elaborare e generare conoscenza ed informazioni (DENICOLAI S., 2010)

individuali ma come un processo di carattere sociale e collettivo. A tal fine si sono sviluppate due nozioni fondamentali: quella di *comunità di pratiche* e quella di *sistema di attività* (GHERARDI S., NICOLI D., 2005).

L'attenzione alle realtà empirico-contestuali è largamente basata negli approcci situati su una nozione di pratica/pratiche che si pone come una sorta di terza via rispetto a due modi correnti di intendere la conoscenza organizzativa – quello “mentalistico” e quello “mercificante” – considerati ambedue da superare. Il primo rappresenta la conoscenza contenuta nelle menti individuali, tenuta insieme e continuamente riprodotta attraverso le attività e finalità organizzative di cui le persone sono *agents*. Il secondo rappresenta invece la conoscenza intesa come merce – ancorché sulla base di uno statuto privilegiato rispetto all'insieme delle altre merci – che come tale deve essere “gestita” sia quando è contenuta in tecnologie e altri *asset* fisici sia quando è *embeded* nelle persone. La focalizzazione sulla pratica consente di superare la dicotomia tra pensiero e azione e permette di aprire una nuova prospettiva per cui “nell'attività organizzativa il conoscere e il fare si congiungono nell'azione pratica e nelle situazioni di senso comune”. Le “pratiche situate” appaiono così sia “pre-riflessive” (dipendenti dalla conoscenza condivisa che permette il *sense-making* e l'azione collettiva), sia “riflessivamente costitutive” dello stesso contesto da cui sono modellate.

Lo stretto legame tra conoscere e fare – o tra apprendimento e pratica – è stato in particolare esplorato dall'approccio delle comunità di pratica nel quale la dimensione della “*comunità*” tiene insieme diversi aspetti significativi nel discorso organizzativistico, riguardanti le attività individuali, le mansioni, le funzioni, la comprensione sociale dei significati. Nella nozione originariamente proposta di comunità di pratica (LAVE J., WENGER E., 1991), tali aspetti significativi appaiono isolati ma prendono senso all'interno di più ampi sistemi relazionali, centrati appunto sulla dimensione della “*pratica*”, in cui la costruzione dell'identità dei membri e le forme del loro apprendimento si sedimentano nel tempo e acquistano riconoscibilità specifica. Tutti siamo stati in varie occasioni dei novizi in situazioni organizzative e abbiamo tutti sperimentato il senso di smarrimento e stupore che si prova a entrare in un nuovo mondo in cui tutti sembrano sapere cosa fare, dove andare e come comportarsi. Tuttavia l'entrare a far parte di un'attività organizzativa richiede gradualità. Per poter dare il nostro contributo abbiamo bisogno di metterci alla prova e imparare e ciò richiede che almeno all'inizio il nostro contributo sia necessariamente limitato ad alcuni aspetti del lavoro. Ciò è destinato a cambiare a mano a mano che il numero delle attività che siamo chiamati a svolgere

aumenta. Con lo sviluppo delle nostre competenze non solo siamo in grado di fare sempre più cose ma possiamo prenderci anche maggiori responsabilità. Si tratta di un processo estremamente comune che Jean Lave ed Étienne Wenger lo hanno definito come il processo di “*partecipazione legittima periferica*”. Con questo termine si intende il processo strutturato attraverso cui i novizi assorbono e vengono assorbiti, per così dire, in un’attività di pratica. I novizi vengono assorbiti in un’attività pratica tramite lo svolgimento di compiti reali e importanti ma sempre commisurati al livello di competenza acquisito. La partecipazione periferica legittima permette ai novizi di trovare il loro posto sia nell’attività pratica sia nell’organizzazione e nella rete di relazioni che la pratica sostiene, ovvero nella comunità di pratiche. La nozione di comunità di pratiche indica come il sapere in azione sia in effetti distribuito nel tessuto delle relazioni sociali e negli artefatti (sia materiali sia linguistici) utilizzati dalla comunità (LAVE J., WENGER E., 1991).

Le nozioni di apprendimento situato, di comunità di pratiche e di partecipazione legittima periferica derivano soprattutto dalla tradizione degli studi sull’apprendistato e dell’apprendimento situato.

Negli ultimi anni, tuttavia, negli studi organizzativi e in altri campi disciplinari ha cominciato a suscitare crescente interesse un altro diverso modo di comprendere il sapere secondo una prospettiva sociale, storica e materiale. Si tratta della *teoria dell’attività* (*Activity system theory*), un approccio che deriva dalla psicologia culturale sovietica e che concepisce il sapere come proprietà diffusa ed emergente di un sistema di attività e l’apprendimento come processo storico di espansione dell’attività stessa e del suo oggetto.

La *Activity system theory*, sviluppata da Engeström (1987; 1998; 1999; 1993) a partire da un retroterra concettuale dichiaratamente vigotskiano, è una prospettiva che ha molti punti di contatto ma anche significative differenze con le comunità di pratica. In questa teoria le attività di lavoro sono intese come “pratiche sociali orientate agli oggetti” (Engeström, 1999: 380). Questo significa che ogni attività può formarsi solo nella relazione tra un *soggetto* e un *oggetto* ma anche che, allo stesso tempo, questa relazione non è assoluta. Essa è infatti mediata da *artefatti* (gli strumenti e i segni necessari per realizzare l’attività), ha luogo in una data *comunità* caratterizzata da *regole* formali ed informali e da un *organizzazione del lavoro* per mezzo della quale vengono definiti i ruoli e i compiti di ogni attore individuale. La conoscenza organizzativa non viene presa in considerazione in quanto tale ma appare come conseguenza dinamica di diversi processi di iterazione pratico-cognitiva all’interno del sistema. La dimensione cognitiva non è infatti collocata solamente “dentro le teste degli individui” ma è invece analizzabile solo in

quanto distribuita tra diversi individui, o vedendo la questione in termini socio-tecnici e tra essere umani e loro artefatti. “Il limite fino al quale l’azione può essere considerata un processo mentale privato ed “interno” è una funzione del modo in cui gli individui sono collocati in qualità di partecipanti nelle pratiche culturalmente mediate (ENGESTRÖM Y., MIDDLETON D., 1998). Ciò non elimina assolutamente la possibilità che si verifichino attività “riflessive”, anzi, è proprio a queste che puntano le metodologie dell’apprendimento espansivo, usate nell’approccio di Engeström per l’intervento sui sistemi di attività. Tali metodologie assumono la conoscenza come qualcosa che bisogna continuamente costruire attraverso le interazioni tra i componenti di specifici sistemi d’attività ed i processi di messa in discussione della realtà generati da tali interazioni. L’apprendimento espansivo è “energizzato e spesso radicalmente rimesso a fuoco per negazione: mettendo in discussione, criticando, e perfino rifiutando la saggezza corrente” (Engeström, 1999: 384). Apprendimento espansivo significa anche superamento del contesto: la competenza diventa essenzialmente capacità di generare nuove soluzioni, in una logica che presenta alcuni punti di contatto con il double-loop argyrisiano⁸⁴ ma che, rispetto a quest’ultimo, amplifica ulteriormente il potenziale creativo dell’apprendimento.

L’apprendimento, ossia la generazione creativa di soluzioni, avviene in larga misura grazie a capacità di importazione ed esportazione delle innovazioni attraverso i confini organizzativi. Il *boundary-crossing* diventa così parte di nuove forme di conoscenza/competenza che si qualificano allo stesso tempo come contestuali e trans-contestuali sviluppando dinamiche molto diverse da quelle tradizionali (basate sulla polarità tra *context-relatedness* e astrattezza) e che tendono alla connessione di particolarità “locali” secondo modelli di funzionamento reticolari.

Per tale teoria sia l’expertise sia l’apprendimento non possono mai essere ascritti a individui singoli ma sono sempre caratteristiche e processi che coinvolgono l’intero sistema di attività. Ogni sistema di attività tende a dare luogo a tensioni e a contraddizioni sia fra i suoi elementi sia fra il sistema e il suo oggetto. La soluzione di tali contraddizioni conduce allo sviluppo di nuove forme di mediazione, nuove pratiche e concezioni dell’attività e del suo oggetto dando luogo quindi a un processo di apprendimento tramite espansione del sistema di attività e delle sue capacità.

L’Activity theory offre un contributo importante per assumere una prospettiva che rilegga il prodotto del lavoro non solamente come oggetto realizzato, ma effettivamente

⁸⁴ La piattaforma teorica comuni agli approcci di Engeström da un lato e di Argyris e Schoen dall’altro è costituita dalla scala dei livelli di apprendimento di Bateson.

come un artefatto rappresentativo del valore culturale delle pratiche del lavoro attivate per realizzarlo. Gli artefatti presuppongono un progetto, uno scopo e di conseguenza un'intelligenza capace di attività creativa. Possono essere intesi come entità ideate, progettate e costruite intenzionalmente per raggiungere uno o più scopi (ROSSI P.G.; TOPPANO E., 2009, p. 21), e si caratterizzano per l'*intenzionalità* che guida l'azione: sono il risultato di azioni intenzionali, piuttosto che involontarie od opportunistiche. Gli artefatti, inoltre, possono essere *oggetti e/o processi*: entità interamente presenti in un determinato momento oppure processi la cui persistenza nel tempo si esprime nella sequenzialità tra parti successive. Infine, l'artefatto, può essere visto come un sistema, ovvero una struttura costituita da parti e da relazioni appartenenti ad uno o più ambienti in continua interazione (*Ibidem*, 22-23).

Artefatto, nella sua accezione più ampia, è un'entità fisica o non fisica, che presuppone utilizzazioni possibili. Nel momento stesso dell'utilizzo, produce un cambiamento delle capacità umane degli utilizzatori, e attraverso l'interazione (finalizzata alla costruzione di un senso comune) porta ad una nuova costruzione, inizialmente contestualizzata e soggettiva, del mondo che li circonda. Tale costruzione non sarebbe esistita senza l'artefatto che, attraverso il processo di mediazione, porta ad una nuova conoscenza, quindi non più soggettiva e contestualizzata, ma collettivamente condivisa e distribuita, influenzando così la realtà grazie all'innovazione apportata (GROPPO M., LOCATELLI M.C., 1996).

2.4 AZIONE E RIFLESSIVITÀ GENERATIVE DEL SÉ

2.4.1 L'azione come questione di senso

È con Aristotele che si ha la prima elaborazione di “azione umana”, infatti nel capitolo sesto dell'*Ethica Nicomachea*, lo Stagirita distingue tre tipi di azione: *theoresis*, *praxis* e *poiêsis*. Per comprenderne il significato, bisogna prima capire cosa intende Aristotele per atto umano. Secondo l'opera aristotelica, la parola *atto* può essere ricondotta semanticamente a tre termini: *ergon*, *enèrgeia* e *entelecheia*.

Ergon, non significa agire, bensì l'opera, ovvero il fine dell'azione: ad esempio il fine (*telos*) o l'opera della costruzione è la cosa costruita; il fine del vedere è ciò che viene visto. *Ergon* ha così una connotazione di staticità, di definitivo. L'*enèrgeia*⁸⁵ fa invece riferimento all'atto come qualcosa di non statico, di attivo o dinamico. «Aristotele ci mette di fronte a due significati diversi di *enèrgeia*: l'uno, più comune ed evidentemente più primitivo, per cui esso significa essenzialmente “movimento”, e l'altro, frutto di una specifica convenzione linguistica e dunque successivo, per cui esso equivale ad *entelecheia* e significa, praticamente, “essere”, o “essere in atto”, o semplicemente “atto” nel senso tecnico, cioè propriamente aristotelico» (BERTI E., et all., 1990). Alcuni atti sono movimenti (*kinesis*), altri sono azioni (*praxis*). Sono azioni quei movimenti che hanno in se stessi il loro *telos*. L'azione perfetta che ha in sé il suo fine è detta da Aristotele atto finale o realizzazione finale (*entelecheia*). Mentre il movimento è il processo dinamico che porta gradualmente all'atto ciò che prima era in potenza (*dynamis*), l'*entelecheia* è il termine finale (*telos*) del movimento, il suo completamento perfetto. Ma come tale l'*entelecheia* è anche la realizzazione compiuta e dunque la forma perfetta di ciò che diviene; è forma e insieme sostanza. L'atto si identifica quindi con la forma e, quando è atto perfetto o *entelechia*, si identifica con la sostanza. «[...] l'*energeia* che possiede il fine è superiore all'*ergon*: il vedere, ad esempio, è superiore alla casa costruita, perché nella casa costruita c'è possesso del fine ovvero *ergon* ma non c'è più attività o dinamismo (la sua perfezione è, dunque, statica), mentre nel vedere non scompare l'attività: il possesso del fine è attivo o, in altre parole, l'atto stesso è possesso del fine, vedere e aver già visto cioè sono la stessa cosa. L'*energeia* che, invece non possiede il fine è inferiore all'*ergon*: riprendendo

⁸⁵ Dal greco antico ἐνέργεια (*enèrgeia*) “azione, lavoro in atto, capacità di agire” (Vocabolario greco/italiano LORENZO ROCCI NUOVA EDIZIONE 2011)

l'esempio precedente, la casa costruita o *ergon* è superiore all'atto o *energeia* di costruire» (Malo, 2004:17)⁸⁶.

Aristotele distingue l'azione specifica dell'uomo per il tipo di fine a cui tendono in due forme: *poièsis* e *praxis*. «Chiunque produce qualcosa la produce per un fine, e la produzione non è fine a se stessa (ma è relativa ad un oggetto, cioè è produzione di qualcosa), mentre, al contrario, l'azione morale è fine in se stessa, giacchè l'agire moralmente buono è un fine, e il desiderio è desiderio di questo fine». E ancora: «Il fine della produzione è altro dalla produzione stessa, mentre il fine dell'azione no: l'agire moralmente bene è un fine in se stesso» (Aristotele: *Etica a Nicomaco* Libro VI)

L'agire tecnico (*poièsis*), o produttivo, è quello proprio dell'artigiano: esso è guidato dall'idea (*eidos*) o modello dell'oggetto da produrre e trova la sua perfezione nell'abilità (*téchne*) operativa posseduta. L'azione in questo contesto è solo il mezzo necessario al raggiungimento del fine, ma non è il fine stesso; in questo caso infatti il fine è il prodotto, diverso dall'azione, il quale prodotto comincia ad esistere solo al termine dell'azione.

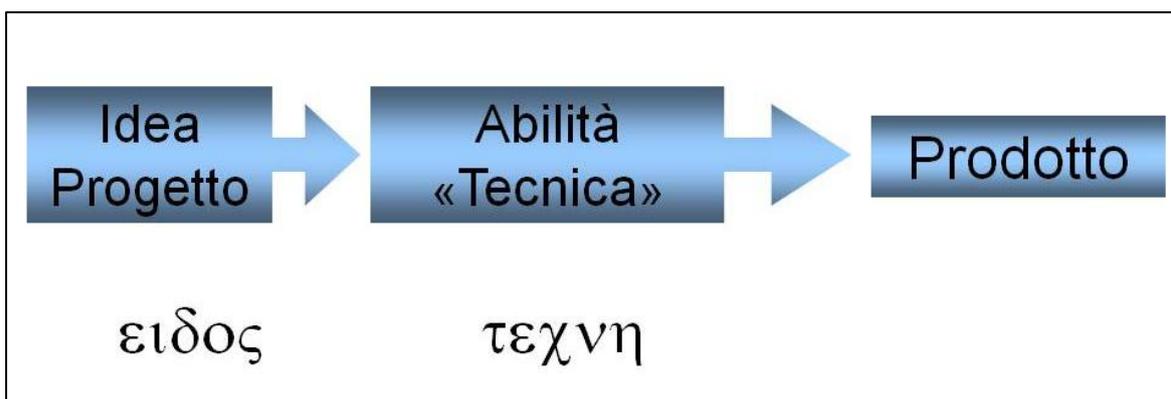


Figura 7: L'agire tecnico-produttivo (poieis o ποιεις)

L'agire pratico (*praxis*) ha, invece, il fine immanente all'azione, è, cioè, rappresentato dall'azione stessa che viene compiuta; anch'esso è guidato da un ideale (*il bene*) e può realizzarsi tramite una disposizione interiore (la *phronesis*), capacità di decisione prudente e consapevole; l'azione, cioè, viene compiuta per se stessa e per la sua intrinseca bontà e il suo compiersi rappresenta il raggiungimento del fine cioè nella crescita virtuosa di chi agisce bene e di chi ne è coinvolto. È vero, però, che i giudizi emessi guidati dalle *phronêsis* possono essere errati, ma ciò che rende oggettivamente valida la *praxis* è l'agire preoccupati del bene e del meglio (MOCELLIN S., 2006). «Nel cercare di formulare

⁸⁶ Malo, A. (2004). *Il senso antropologico dell'azione. Paradigmi e prospettive*. Roma: Armando Editore.

giudizi ispirati alla *phronêsis* su casi particolari, posso commettere degli errori. I miei giudizi possono essere falsi o veri. Un giudizio falso sarà un giudizio che non identifica correttamente il bene o i beni che sono in gioco in questa particolare situazione, o perché ho frainteso la situazione, oppure perché la mia comprensione del bene o dei beni rilevanti, per esempio della giustizia, è inadeguata. Ne consegue che i giudizi veri saranno quelli che presentano o presuppongono una concezione corretta del bene o dei beni corrispondenti, della loro validità rispetto a questa particolare situazione, e della situazione stessa. Così, il passaggio da una minore a una maggiore capacità di formulare giudizi veri richiederà una concezione sempre più adeguata del bene e del meglio per gli esseri umani e di quella serie di beni, come la giustizia, che sono parti costitutive del bene e del meglio».

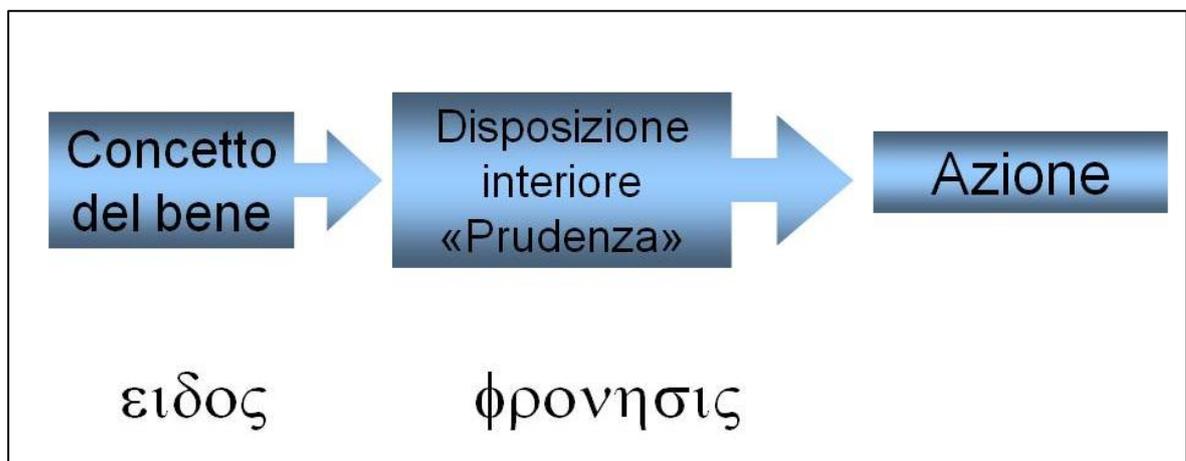


Figura 8: L'agire etico-sociale (praxis o πραχισ)

Aristotele non si limita a denotare i caratteri peculiari della *praxis*, che è l'agire riguardante le cose che dipendono dal nostro proponimento e dalla nostra deliberazione, e i caratteri peculiari della *poiêsis*, nella quale l'uomo e la sua attività (la sua erogazione di energia) diventano strumento per la produzione di un oggetto già determinato dall'uso a cui serve: egli si preoccupa di definire le condizioni che devono impedire che ci sia una zona di confusione tra *praxis* e *poiêsis*. Se infatti l'uomo che propone e delibera realizzando la sintesi tra i fini e i mezzi fosse irretito nell'ordine della strumentalità separata dai fini, allora si priverebbe del suo essere umano (TOTARO F., 1999).

La distinzione aristotelica ricompare tra gli scritti di Hannah Arendt, filosofa del ventesimo secolo, in una delle sue opere maggiori, *The Human Condition* (ARENDR H., 1958). La *praxis* e la *poiêsis* hanno il loro equivalente nelle nozioni di *azione* e di *opera* che, accanto a quella di *lavoro*, fanno parte della vita attiva di ogni essere umano.

Il lavoro ricopre nella filosofia della Arendt un triplice ruolo:

1. finalizzato alla conservazione biologica e ispirato ad un'etica edonistica;
2. attività che trasforma il mondo e produce una realtà artificiale;
3. dimensione etica che realizza un'individualità consapevole, inserita in uno spazio politico.

Il 'lavoro' è l'attività con la quale l'umanità si garantisce la sopravvivenza⁸⁷. L'essere che lavora a questo scopo con il suo corpo è definito dalla Arendt «*animal laborans*». Il lavoro costituisce quindi l'atto indispensabile all'animale-uomo per assicurarsi l'esistenza e prostrarla nel tempo. Lavorando l'uomo produce ciò che è necessario alla conservazione della vita, ciò che serve a sostenere il processo vitale del suo corpo. Questo processo, che conduce l'individuo dalla nascita alla morte lungo una progressione lineare di decadimento, si svolge, tuttavia, secondo un movimento circolare ripetitivo che non si fermerà mai, fintanto che durerà la vita. A differenza dell'*'operare'*, che raggiunge il suo termine con la realizzazione dell'oggetto che si aggiunge agli altri già compiuti, l'attività lavorativa percorre sempre lo stesso circolo prescritto dall'organismo vivente. Il lavoro produce beni di consumo questi ultimi sono i meno durevoli tra tutte le cose materiali, in quanto deperiscono velocemente se non vengono utilizzati e rientrano in quel ciclo vitale da cui hanno tratto origine. Sono le più naturali e necessarie tra tutte le cose: vanno e vengono, sono prodotte e consumate, in analogia con il ritmo ricorrente dei processi naturali. Possiamo quindi concludere con la Arendt che il lavoro corrisponde alla condizione strutturale della terra-natura e a quella esistenziale del possesso della vita.

L'«opera delle nostre mani», che la Arendt, rifacendosi a Locke, distingue dal «lavoro dei nostri corpi», fabbrica tutta quell'infinita molteplicità di manufatti che costituisce il nostro ambiente, il mondo artificiale in cui viviamo. Non si tratta in questo caso di beni di consumo, ma di oggetti d'uso, che permettono a quell'essere carente che è l'uomo di raggiungere la sicurezza e la stabilità che non potrebbe trovare in un contesto esclusivamente naturale. Se al lavoro corrisponde il consumo, all'opera corrisponde l'uso. Le cose prodotte dalle nostre mani sono usate e non consumate; se il pane è nell'essere consumato subito, altrimenti deperisce, un paio di scarpe ha una maggiore durata e non si guasta se non viene usato.

È proprio in questa capacità di durare che le cose del mondo artificiale acquistano una relativa indipendenza rispetto a colui che le produce; da ciò deriva il loro porsi come 'oggetti' di fronte ai soggetti che ne fanno uso. Mentre il «lavoro» è svolto da un «*animal*

⁸⁷ H. Arendt, *Vita activa*, cit., pp. 58-96

laborans» in una natura sempre uguale, l'«opera» è attuata dall'«*homo faber*» in un mondo artificiale relativamente stabile, ma nello stesso tempo aperto alle novità, soprattutto se utili. Quando dalla «materia» che si trova in natura si passa al «materiale», è segno che la mano dell'uomo è intervenuta a rimuoverlo dalla sua collocazione naturale, o perché interrompe un processo vitale, come nel caso dell'albero che ci dà il legname, o perché si agisce su prodotti naturali, come per il ferro, la pietra o il marmo che vengono estratti dal sottosuolo. All'opera, dunque, corrisponde il mondo «artificiale» dei manufatti, stabilmente strutturati e costruiti dagli uomini e la condizione esistenziale dell'essere-nel-mondo.

La Arendt sottolinea la profonda differenza che sussiste tra lavoro ed opera rifacendosi all'antica distinzione greca tra gli artigiani e gli schiavi. Mentre gli uni, grazie alla loro competenza e abilità, creavano con le proprie mani qualcosa di nuovo, gli altri, con l'attività del loro corpo, provvedevano alle necessità della loro vita e di quella dei loro padroni.

Nell'antica Grecia, in particolare, il ruolo di colui che viveva per lavorare, lo schiavo o *animal laborans*, era decisamente diverso da colui che operava per produrre, l'artigiano o *homo faber*, poichè solo chi non doveva preoccuparsi per la propria esistenza poteva incanalare le sue energie verso la creatività (opera), verso la speculazione (pensiero) e verso la politica (azione).

Nell'età moderna si è verificato, secondo la Arendt, un ribaltamento dei ruoli e della considerazione tra l'attività lavorativa e l'opera della creatività. Nella società moderna qualsiasi tipo di lavoro è di per sé produttivo e non c'è più distinzione tra i lavori servili che non lasciano il segno e la produzione di manufatti che durano nel tempo. La misura non sta più nelle caratteristiche dell'oggetto prodotto, ma nella quantità di forza-lavoro impiegata per la sua produzione. Così l'opera si dissolve interamente nel lavoro.

Il processo storico ha poi condotto, secondo la Arendt, verso una società in cui si è riusciti sia a diminuire drasticamente la fatica connessa alle attività lavorative sia a garantire loro un adeguato compenso.

A tutto ciò non è seguita, però, l'emancipazione politica dei lavoratori, ma ne è derivato soltanto il primato del lavoro. Esso si è imposto soffocando e annullando tutte le altre capacità umane che vengono a formare la *vita activa*, cioè l'opera e l'azione.

Così oggi rischiamo che l'apparente emancipazione del lavoro non apra nuovi spazi di libertà, ma crei una sorta di squilibrio tra l'attività lavorativa (divenuta ipertrofica) e tutte le altre espressioni umane. La vera sconfitta dell'uomo nella società moderna discende

quindi dal dominio assoluto del lavoro e dall'arroganza dell'«*animal laborans*» che, sommerso nella vorticoso spirale produzione-consumo, appiattisce e mortifica le altre due attività, opera e azione, proprie dell'essere umano in quanto tale, che gli permettono di raggiungere l'equilibrio esistenziale. L'«azione», per la Arendt, è l'attività con la quale gli uomini entrano in rapporto diretto tra loro senza la mediazione di cose naturali, materiali, artificiali, e corrisponde alla condizione strutturale della «pluralità», al fatto che sulla Terra ci siano gli uomini e non l'«uomo». L'azione acquista rilievo nel corso della vita umana, per la sua capacità di dare a quest'ultima un significato profondo, che le permetta di superare la banalità del quotidiano e la ripetitività delle esigenze biologiche. Esiste uno stretto legame tra azione ed inizio: agire significa dare l'avvio, incominciare qualcosa. Da un punto di vista storico è l'azione che imprime una svolta, per mezzo delle sue capacità innovative, al trascorrere ininterrotto e uniforme del tempo e che, nella pluralità degli esseri umani, fa sì che nessuno di noi sia uguale ad un altro. «Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità». La Arendt, quindi, vede nell'azione la possibilità per l'uomo di 'incominciare', di prendere l'iniziativa, di disporre di una carica innovativa per contrastare la ripetitività e l'uniformità del trascorrere temporale. In tal modo la Arendt, evidenziando la capacità dell'uomo di dar inizio al nuovo attraverso l'azione, vuole porre in luce un criterio che differenzi l'esistenza a livello biologico dall'esistenza propriamente 'umana'. L'uomo può superare la dimensione esclusivamente 'istintiva' legata alla sua sopravvivenza fisica assecondando quella forza interiore che lo dirige verso gli altri uomini e che si distingue nettamente da tutte le altre spinte dettate dalla necessità biologica. Mentre queste ultime hanno un'impronta prevalentemente egoistica, le altre sono caratterizzate da una spiccata tendenza altruistica.

Anche Maritan riprende la distinzione aristotelica tra *praxis* e *poiesis* e discrimina, mediante un'accurata analisi, due differenti tipologie d'attività.

La prima – *transitiva* – si presenta come una particolare qualità d'azione in cui «un essere esercita su un altro, su un paziente, per produrre in esso un effetto, per trasmettergli movimento o energia» (MARITAN J., 1980). Ora, dal momento che tale dinamismo avviene soltanto «a condizione di agire su altri»⁸⁸, in modo tale che l'autore provochi

⁸⁸ *Ibidem.*

nell'atto, un'opera «esterna a lui»⁸⁹, ne deriva che, in ultima analisi, «essendo la perfezione dell'agente [...] anche, di fatto, quella del paziente, non è tuttavia il bene del paziente, bensì il suo proprio bene che l'agente persegue»⁹⁰.

Per queste ragioni, il pensatore parigino mostra anche una seconda tipologia d'attività denominata *immanente*. Essa si configura come «caratteristica della vita e dello spirito; qui l'agente ha in se stesso la propria perfezione di agente [...], l'azione immanente è una qualità autoperfezionante»⁹¹. In questa circostanza, l'agire non possiede una funzione meramente strumentale, ossia dipendente solamente da una realizzazione empirica legata ad una determinata produzione oggettiva, ma si radica in un forte substrato antropologico nel quale affonda il fulcro dell'essere personale. Infatti, attraverso questa seconda espressione d'attività, il soggetto attua, in se stesso, un processo di perfettibilità personale alla luce del quale impostare un cammino di crescita poggiante sulle proprie dinamiche interiori⁹².

Infatti, l'agire pedagogico è agire personale – in altri termini manifestazione di un'irripetibilità che si conquista attraverso i propri atti – in modo tale da porre in risalto un elemento centrale della riflessione maritainiana concernente l'attività: è la persona che funge da collante giustificativo dell'agire, dato che il vero guadagno di cui l'attività stessa si fa espressione si radica nella dimensione antropologica. Ne discende che ogni soggetto in crescita diviene pienamente tale soltanto attraverso l'agire, proprio perché riesce a trasformare quest'ultimo non in una manifestazione estrinseca o secondaria del proprio essere, ma nel centro propulsivo e complessivo della sua formazione (BALDUZZI E., 2009).

2.4.1.1 L'azione umana dal punto di vista psicologico

Nell'ambito dell'apprendimento uno degli aspetti psicologici più investigati è costituito dai costrutti motivazionali.

⁸⁹ *Ibidem*. Maritan, per meglio rappresentare la dimensione dell'attività transitiva, riprende l'esempio dell'operaio, il quale realizza la propria funzione, ed in ciò consegue la propria finalità dipendente dall'atto, soltanto in un'opera a lui esterna, dato che può misurare il suo grado di 'perfezione operativa' esclusivamente alla luce di un paradigma oggettivo.

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ *Ibidem*.

⁹² Maritan in *L'educazione al bivio* si esprime nei seguenti termini: «[...] è per mezzo delle attività che i filosofi chiamano "immanenti" – perché hanno in loro termine nel soggetto stesso che le esercita per perfezionarlo e perché sono dentro di lui delle supreme attività di interiore perfezionamento e traboccante pienezza – che viene conquistata la piena libertà di indipendenza. Così il primo fine dell'educazione è la conquista della interiore e spirituale libertà» (MARITAN J., 2001).

Tutte le definizioni concordano però nell'affermare che sotto il termine “motivazione” sono inclusi una quantità di aspetti interni personali, che determinano la nostra attività e l'orientano verso determinati scopi. In tale costrutto sono compresi l'insieme delle forze, dei fattori, dei fenomeni interni ed esterni ad un individuo, che concorrono ad indirizzare le sue azioni, il suo comportamento nel corso del tempo.

Lo studio dei processi motivazionali può essere distinto classicamente nei due grandi ambiti delle aspettative e dei valori (Atkinson, 1964; Atkinson e Feather, 1966; Wigfield e Eccles 1992; Eccles e Wigfield, 2002).

Nelle teorie motivazionali sull'aspettativa e i valori vengono considerati due componenti essenziali: il valore che viene attribuito ad un compito e l'aspettativa che si hanno sulle proprie possibilità di svolgerlo. Il valore attribuito ad un compito riguarda i motivi, le ragioni per svolgere un'attività; tale aspetto viene analizzato all'interno delle teorie sulla motivazione intrinseca e strumentale. La componente dell'aspettativa riguarda invece le convinzioni sulla competenza e l'attribuzione causale dei successi/insuccessi e viene studiata all'interno delle teorie sull'attribuzione, con particolare riferimento al lavoro di Weiner (1985, 1986, 1995).

2.4.1.2 Ruolo e componenti della volizione

Studi più recenti hanno cominciato ad attribuire un ruolo fondamentale ai processi volitivi nel percorso fra intenzione e raggiungimento dell'obiettivo (Heckhausen, 1991; Garcia *et al.*, 1998; Kuhl e Fuhrman; 1998, Kuhl, 2000; Orbell, 2003).

Heckhausen (1991) ritiene che possono essere distinti due fasi fondamentali dell'azione umana, differenziate e scandite dal momento decisionale: una pre-decisionale di tipo motivazionale e una post decisionale di tipo volitivo: nella fase motivazionale si forma l'intenzione e si prepara il momento decisionale, nella fase volitiva si realizza l'intenzione attraverso le azioni. I processi motivazionali sono inerenti alla scelta e alla preparazione dell'azione, mentre i processi volitivi implicano l'intenzionalità e comprendono processi di selezione delle attività e delle strategie pertinenti con l'obiettivo. I processi motivazionali sono connessi con la possibilità di considerare opportuna una determinata azione e i processi volitivi implicano l'impegno in quella determinata azione e l'attuazione di un comportamento intenzionale (Pellerey, 2003). I comportamenti organizzati implicano dunque sia processi motivazionali, che processi volitivi d'impegno in un'azione.

Il punto di passaggio dall'ambito motivazionale all'ambito volitivo è rappresentato dal momento decisionale: le componenti motivazionali dirigono le scelte verso determinati

oggetti e determinano un'opzione; l'intenzionalità funge da guida per poter stabilire piani e strategie e quindi organizzare il comportamento, infine conseguentemente alla decisione presa, attraverso i processi di volizione, è possibile controllare in modo efficace l'azione d'apprendimento, in modo da portare a termine gli impegni, proteggendo la motivazione.

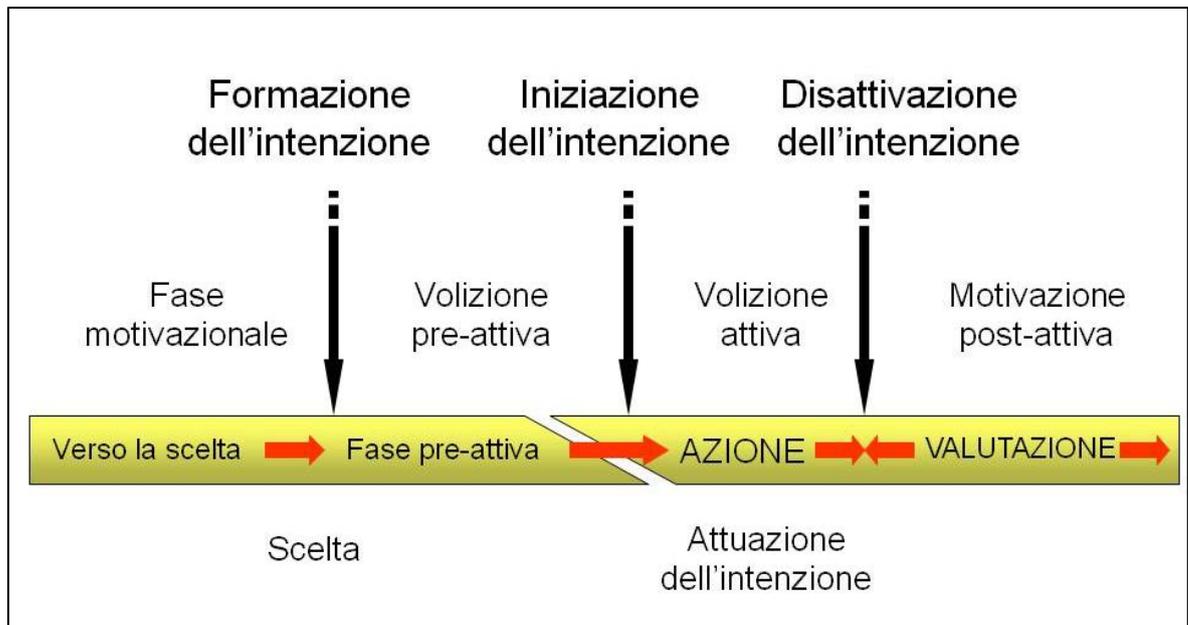


Figura 9: Le quattro fasi fondamentali del modello del passaggio del Rubicone (Heckhausen, 1990-1992).

L'azione umana prende l'avvio da un processo interno di natura motivazionale, attivato da un'interazione tra il Sé (inteso come il sistema di attese, desideri, convinzioni, significati, motivi, conoscenze e abilità che caratterizza il soggetto) e l'ambiente (la situazione, il contesto, gli oggetti, le persone), quale esso è percepito dall'individuo. Questa dinamica di natura motivazionale era già stata chiaramente individuata e descritta da Aristotele, quando aveva sottolineato i caratteri energizzanti della percezione di possedere le risorse interne necessarie per conseguire l'obiettivo prospettico individuato.

Di qui emerge la sollecitazione a intervenire per trasformare la situazione percepita per giungere a una nuova situazione prefigurata come obiettivo da raggiungere. La decisione di agire (o elaborazione dell'intenzione d'azione) chiude il processo predecisionale, ma apre quello della volizione, cioè della progettazione concreta dell'azione decisa, della sua attuazione coerente e persistente e della valutazione attenta dei suoi risultati.

J. Kuhl (2000, p. 122) ha evocato la posizione aristotelica in questi termini: "Le rappresentazioni cognitive degli obiettivi e le attività prefigurate a questi strumentali non

sono sostenute da proprietà dinamiche, cioè non danno energia o facilitano l'azione, finché non sia stata stabilita la loro compatibilità con la struttura significativa personale (il sé) e/o finché esse non siano state tradotte in *routine* comportamentali disponibili all'organismo". Questa descrizione appare più ricca di quanto da alcuni decenni è stato proposto da molte teorie motivazionali dell'apprendimento, in quanto un vero e influente stato motivazionale implica da una parte il dare senso o valore all'obiettivo che costituisce la base della decisione e, dall'altra, riconoscere che si hanno a disposizione risorse pratiche adeguate (capacità operative, strumenti, schemi d'azione) per poterlo raggiungere.

Altro aspetto sottolineato con più vigore dalla scuola tedesca è quello del processo di volizione, processo che non consiste solo nel cosiddetto passaggio del Rubicone, cioè nella decisione di agire in un certo modo e in un certo momento, ma anche nell'intensità dello sforzo e nella persistenza nel tempo, secondo le quali si persegue l'obiettivo prescelto e la resistenza che si riesce ad attivare di fronte alla fatica, alle contrarietà, agli imprevisti, ecc. che sorgono nel corso dell'azione. Kuhl (1984; 1987), in particolare, ha sottolineato il ruolo dei processi di controllo o di regolazione della volizione in quanto motivazioni ed intenzioni non costituiscono una spiegazione sufficiente dell'esito di un'azione. Si tratta delle strategie messe in atto per rilevare cosa sta avvenendo, per individuare difficoltà attuali o possibili, per cambiare l'impostazione dell'azione, quando necessario, per superare momenti emotivamente negativi, per generare sentimenti positivi, per attribuire i risultati ottenuti a cause controllabili e modificabili, ecc.

In tale dinamica entra in gioco una componente di natura interpretativa che dia senso a una situazione o a un problema, cogliendone gli aspetti che sollecitano un proprio intervento, una volta decisa un'azione, occorre saper mettere in atto strategie adeguate per portarla a termine in maniera efficace ed efficiente. Si tratta di componenti della competenza di natura progettuale pratica, che implicano l'aver a disposizione schemi d'azione da orchestrare in vista del raggiungimento dell'obiettivo (PELLERAY M., 2006).

Secondo Kuhl (Kuhl e Fuhrmann, 1998; Kuhl 2000) la volizione si riferirebbe ad una sorta di coordinamento centrale dell'elaborazione dei vari sotto-sistemi psicologici. Kuhl individua due compiti collegati alla volizione:

- il mantenimento dell'obiettivo attraverso meccanismi di autocontrollo;
- il mantenimento del sé attraverso meccanismi di autoregolazione.

Il processo deputato al mantenimento dell'obiettivo viene definito autocontrollo o controllo sull'azione. L'autocontrollo comprende alcune competenze di gestione del sé,

quali il controllo dell'*attenzione*, inteso come selezione delle informazioni utili e pertinenti escludendo quelle distraenti, il controllo delle *emozioni* e il controllo della *motivazione*.

L'autocontrollo coordina il mantenimento delle intenzioni consapevoli e si riferisce ai processi di pianificazione dell'azione, che inibiscono e sopprimono altri sottosistemi cognitivi ed emotivi, in modo da proteggere l'intenzione da alternative antagoniste.

I processi volitivi che sono inclusi nell'autocontrollo sono assimilabili alle nozioni comuni di "potere della volontà". Kuhl definisce questi aspetti come una sorta di dittatura interna, in cui viene in qualche modo imposto al sé di mantenere l'intenzione iniziale.

All'opposto, il processo deputato al mantenimento della coerenza tra le azioni e il sé è definito come auto-regolazione, e l'autore definisce l'attività di autoregolazione come una sorta di democrazia, in cui vengono ascoltate e considerate tutte le istanze dell'io, quali bisogni, preferenze, emozioni, valori e credenze.

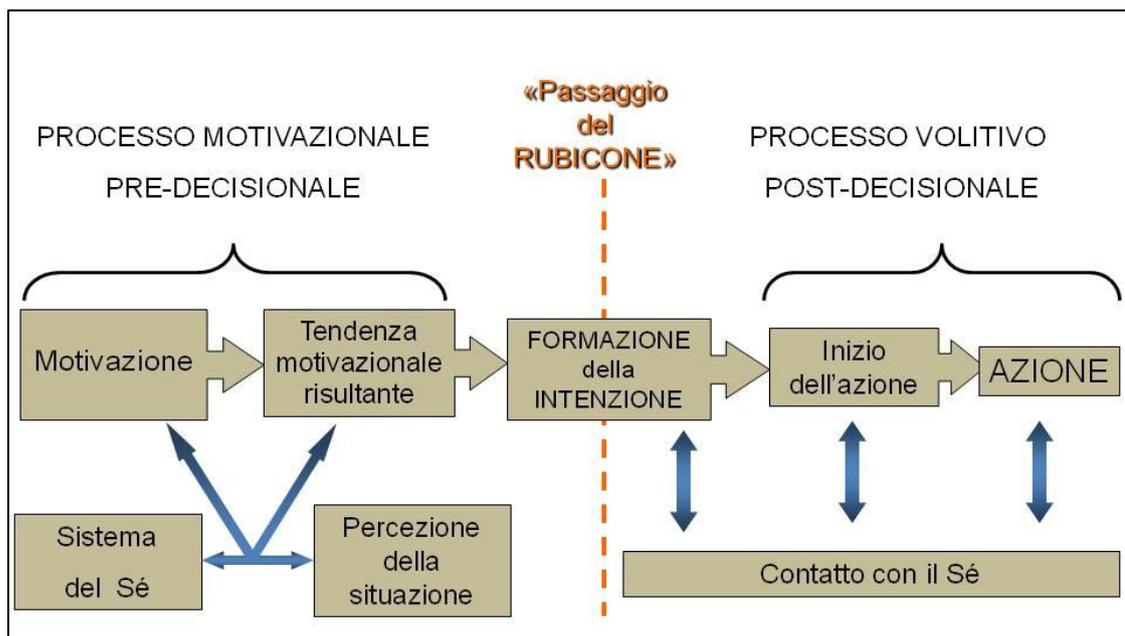


Figura 10: Il modello del passaggio del Rubicone secondo Kuhl

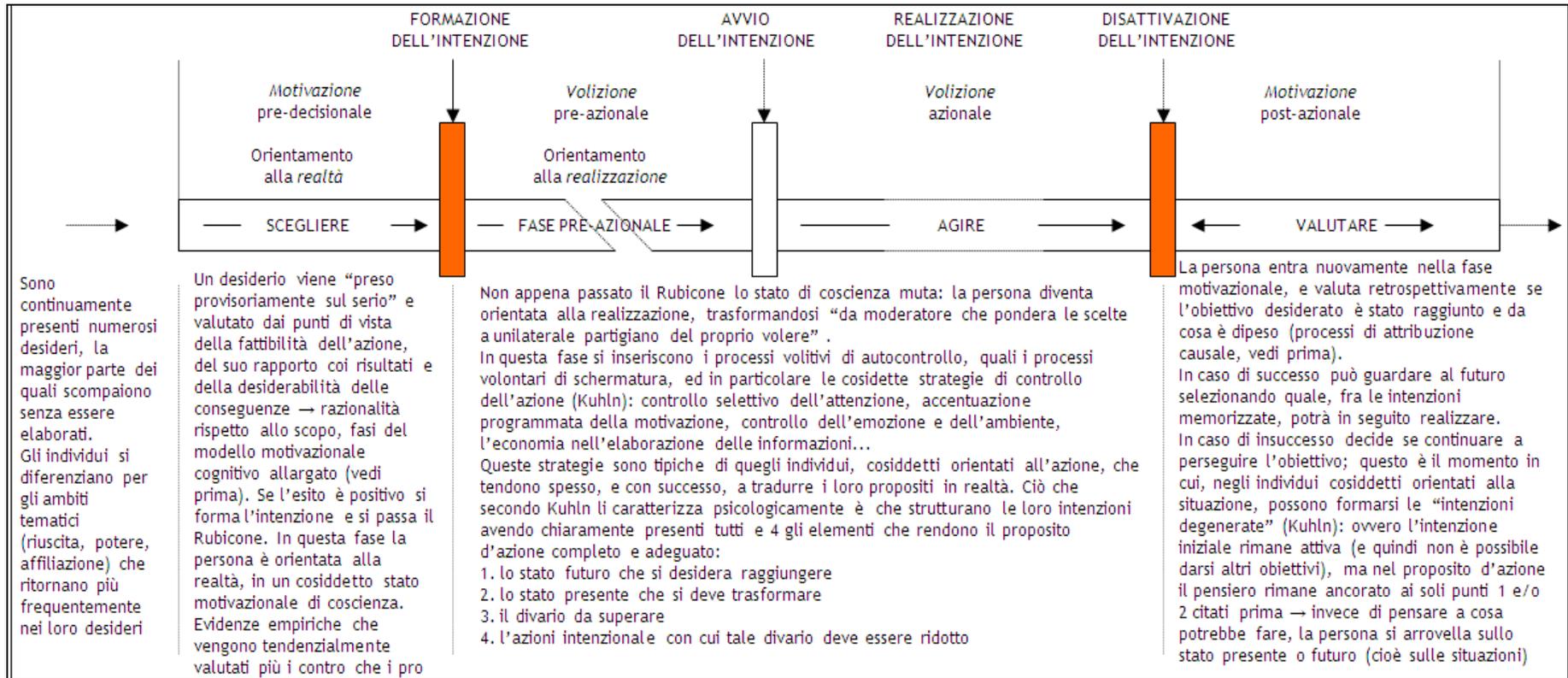


Figura 11: La successione delle fasi psicologiche dell'azione, ovvero il "modello Rubicone allargato" dell'agire

Fonte: Tratto dal sito:

<http://hl.altervista.org/split.php?http://azpsicologia.altervista.org/Appunti/Emozione%20e%20motivazione/Schede%20di%20Emozione%20e%20motivazione/Schede%20di%20Rheinberg%20di%20Emozione%20e%20motivazione.ppt>

2.4.2 La riflessività come attribuzione di senso

La riflessività⁹³ è la tipica attitudine degli attori sociali orientata a ‘presidiare’ i processi d’azione e coglierne il senso in rapporto alle motivazioni che le hanno originate. E’ legata, da questo punto di vista, alla capacità di modificare l’azione (dunque alla capacità di apprendere e di generare, per questa via, il cambiamento).

Il controllo della direzione e l’autoregolazione dell’azione evocano monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema di azione (registro del controllo strumentale dell’azione) e trasformazione degli schemi stessi attivati, quindi una soggettività agente riflessiva. Ogni singolo attore è chiamato a riprogettare i propri compiti e ruoli e con essi la propria identità, creando ricorsivamente bisogni di riflessività autonoma e condizioni di autonomia.

La riflessività, nelle condizioni della tarda modernità, mette in gioco in modo particolare, e diverso rispetto al passato, il circuito azione-sapere-azione. Il moderno, nell’essenza della visione illuministica, sostituisce la ragione alla tradizione come fondamento di certezza e questo è il tratto costitutivo della ‘prima modernizzazione’ o ‘modernizzazione lineare’. Il sapere acquisito attraverso la ragione, in questa prospettiva, è garanzia di capacità d’azione e di controllo e il modello di soggetto razionale è incarnata da un tipo di individuo dotato di ‘razionalità olimpica’ (SIMON H., 1984), da un individuo, cioè, perfettamente capace di sviluppare azioni orientate ai suoi scopi - perseguiti in un mondo assolutamente prevedibile e dotato, a sua volta, di capacità di dar senso all’azione individuale. Ma proprio in virtù della riflessività, nell’epoca tardo-moderna, l’idea di sviluppo lineare si infrange, la modernizzazione diventa riflessiva.

2.4.2.1 La razionalità euristico-riflessiva

In relazione al concetto generale di pratica riflessiva, il riferimento comune è costituito dall’opera di J. Dewey che già nel 1933 aveva proposto di considerare il rapporto tra pensiero e azione come specifica forma d’indagine per «superare le aporie legate ad una concezione della razionalità e della conoscenza incapace di rendere conto della logica reale dei processi di riflessione che hanno luogo nel corso dell’azione» (DEWEY J., 1933).

⁹³ Secondo Giddens, la riflessività “...è una delle caratteristiche distintive di tutte le azioni umane [nella misura in cui da sempre] tutti, normalmente, ‘mantengono un contatto’ con le motivazioni di ciò che fanno come parte integrante del loro agire” Giddens A. (1999) in U. Beck, A. Giddens, S. Lash (1999), *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste

Il pensatore americano specifica molto chiaramente che “tutte le forme logiche” ovvero tutte le modalità in cui si declina e si articola il pensiero umano “nascono attraverso il lavoro di indagine e concernono il controllo dell’indagine in vista dell’attendibilità delle asserzioni prodotte” (DEWEY J., 1949).

Dewey intende l’indagine essenzialmente come una forma di adattamento tra l’organismo umano e l’ambiente fisico e culturale in cui è implicato. In quanto tale, essa parte da forme molto elementari per arrivare a livelli sempre più articolati e complessi, giungendo a mettere in atto procedure autoreferenziali e auto regolative, che le consentono anche di indagare se stessa e la propria struttura euristica. In questi termini essa viene a configurarsi come una procedura “riflessiva”. Ne consegue che “poiché l’indagine è un’attività organica, e poiché l’organismo incontra ostacoli come facilitazioni, le asserzioni devono continuamente essere sottoposte a verifica e nuove garanzie devono essere continuamente prodotte”. In questo senso, “a livello di una esperienza riflessiva o organizzata” ciò che ha valore di conoscenza e di realtà è “il risultato dell’attività dell’intelligenza umana la quale tiene conto dei materiali che reperisce nell’esperienza immediata e degli strumenti attualmente a sua disposizione. Lo scopo dell’indagine è, dunque, quello di ricostruire sia i materiali reperiti sia gli strumenti disponibili in modo da renderli più ricchi di significato” (HICKMAN L., 1998, p. 167-168)

L’indagine, pertanto, è un processo strumentale funzionale ad una ottimale gestione delle esperienze di vita in cui il soggetto è implicato grazie alla “manipolazione sperimentale di strumenti, materiali e condizioni così come sono esperiti”⁹⁴ in situazione.

Non è, perciò, possibile trattare di logica se non sulla base di una riflessione su come l’uomo si confronti quotidianamente con la complessità della propria esperienza, cercando costantemente di “ricostruirla” e di “riorganizzarla” e conferendole un significato attraverso il pensiero (ALCARO M., 1997).

La questione della “ricostruzione” e “riorganizzazione” dell’esperienza attraverso la riflessione assume, in Dewey, implicazioni profondamente pedagogiche. L’esperienza umana, infatti, è sempre da intendersi come esperienza mediata da simboli culturali, socializzata, negoziata attraverso relazioni intersoggettive così come lo stesso processo di ricerca, nel momento in cui si articola come processo di pensiero formalizzato attraverso il linguaggio, è da leggersi in termini socio-culturali giacché il “passaggio dal comportamento organico a quello intellettuale, contrassegnato dalle proprietà logiche, è un prodotto del fatto che gli individui vivono in un ambiente culturale” (DEWEY J., 1949).

⁹⁴ Hickman., Dewey’s Theory of Inquiry, p.168

Per Dewey il processo dell'“indagine” – a livello di riflessione formalizzata e codificata attraverso il linguaggio – è essenzialmente un processo di pensiero, che si articola e si sviluppa in modo da produrre conoscenza. Non esiste una effettiva distinzione e separazione tra i processi cognitivi ed i suoi prodotti, ma essi sono letti nella loro intrinseca relazione. In questo senso, Burke interpreta la teoria dell'indagine come una “teoria della conoscenza” (BURKE T., 1994) conoscenza che, come nota Visalberghi nell'introduzione alla traduzione italiana dell'opera, è da Dewey sempre stata concepita come “transazione” in quanto “processo che non avviene tra termini fissi e definiti di partenza, bensì tra termini che nel processo stesso si determinano e si strutturano”⁹⁵.

In questo senso, esiste uno strettissimo ed ineludibile rapporto tra conoscenza e azione, tra teoria e prassi. Se le idee si propongono come “anticipazioni di possibilità attive”, la conoscenza non è altro che il frutto di determinate azioni che hanno trasformato una situazione problematica in una situazione risolta (DEWEY J., 1968).

Come chiarisce Burke, nella teoria dell'indagine deweyana “in una data situazione sollecitata da uno specifico problema agente cognitivo agisce secondo determinate aspettative e registra le conseguenze di tali azioni allo scopo di valutare la rilevanza e la viabilità di quelle aspettative. Le congetture sono sia suggerite che valutate sulla base di dati affidabili ottenuti. E una affermazione di conoscenza, o piuttosto una credenza garantita è qualcosa che si ottiene nel corso della ricerca (non oltre essa) implicato nello stesso processo con cui si istituisce una determinata situazione” (BURKE T., 1994, p. 117)

È quindi “nello stesso processo del conoscere” che le azioni del soggetto acquistano maggior efficacia di quanto ne avrebbero avuta altrimenti. In questa prospettiva, il pensiero e la conoscenza che ne deriva sono riconosciuti come un elemento essenziale e costitutivo di ogni azione umana in un rapporto dialettico secondo cui “le nostre azioni influenzano cosa pensiamo e il nostro pensiero influenza le nostre azioni in una determinata situazione” (BURKE T., 1994, p. 118).

In questi termini l'indagine deve essere intesa *non* come un processo organizzatore dell'azione nel senso che prefigura e determina obiettivi e procedure in modo univoco, ma come un processo *stabilizzatore* delle possibili condizioni per l'azione nell'ambito di una determinata configurazione esperienziale. Vale a dire che, attraverso uno specifico procedimento euristico, si riconosce la possibilità di mettere in atto, ovvero ripetere e/o

⁹⁵ Visalberghi A., Introduzione a Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine*, cit., vol. I, p. XII. Il processo di conoscenza, è pertanto, un processo unitario “costituente un continuum di perturbamenti e nuovi aggiustamenti e integrazioni, nel quale le idee sono anticipazioni di possibilità attive e non rispecchiamenti dello stato delle cose”.

variare in tutto o in parte, particolari modalità di azione in determinate circostanze (BURKE T., 1994).

2.4.2.1.1 L'ipotesi di Schön

Il concetto di indagine riflessiva elaborato dal Dewey rappresenta il riferimento teorico-concettuale che ispira D. Schön (1993) il quale pone l'accento sul concetto di riflessività sull'azione (e sulle esperienze), da cui trae origine una specifica epistemologia intorno all'apprendimento adulto inteso come riflessione sulle pratiche “*reflective practice*”.

Lo studioso americano Donald Schön (1983, 1987) ha approfondito le modalità con cui i “professionisti” integrano la loro preparazione teorica con la pratica quotidiana, fornendo un interessante modello d'analisi di tali fenomeni.

Secondo la concezione dominante, scrive Schön, l'attività professionale consiste in un *problem solving* reso rigoroso dall'applicazione di una teoria scientifica e da una tecnica (Schön, 1983, p. 21). I “prototipi” di questo modo di pensare la professionalità sono la medicina e la giurisprudenza, seguite da vicino dall'economia e dall'ingegneria. Esiste insomma una linea che porta dai “principi generali” alla “risoluzione di problemi”. Una modalità che Schön denomina “razionalità tecnica”. Negli ultimi decenni, però, questo approccio ha progressivamente perso una parte della sua legittimità, a causa soprattutto di una serie di insuccessi e danni provocati dai “professionisti-esperti” che vi si ispiravano (danni ambientali causati da opere ingegneristiche, disastri sociali nel terzo mondo causati da operazioni economiche, ecc.). In sostanza, si rileva come il *problem solving* non sia più l'unica risposta adeguata alla realtà, almeno se non integrato dal *problem setting* (la definizione del problema), e cioè il processo attraverso cui definiamo la decisione da prendere, i fini da raggiungere e i mezzi da scegliere.

Quindi secondo Schön il professionista deve superare l'applicazione della Razionalità tecnica di stampo positivista utilizzando invece la Razionalità riflessiva. Nell'introdurre questi due differenti schemi d'azione D.A. Schön riprende il pensiero di J. Dewey e denuncia i limiti del modello della Razionalità tecnica secondo cui il compito del professionista è applicare, in contesti operativi, quei saperi e quelle conoscenze che sono costruiti, attraverso protocolli di ricerca standardizzati, fuori dai suoi contesti esperienziali. Tuttavia le situazioni operative sono problematiche, indeterminate e uniche e non possono essere sempre risolte con l'applicazione di risposte e schemi d'azione standardizzati ed elaborati fuori dai luoghi d'azione. La Razionalità riflessiva, proposta da Schön, rilegge allora la relazione teoria-prassi e supera la tradizionale scissione tra il pensare e l'agire,

sapere e fare, decidere e attuare. Grazie alla riflessione il professionista riesce a congegnare e riarticolare il proprio modo di procedere quando affronta situazioni nuove, inedite. In tali circostanze il primo compito non è risolvere il problema, fare cioè il *problem solving*, ma fare il *problem finding* cioè impostare il problema.

La pratica riflessiva permette al soggetto di esprimere valutazioni basate su esperienze e conoscenze precedenti, e anche se la pratica riflessiva è associata spesso alla pratica professionale, questo processo può essere applicato ad altri tipi di situazioni di apprendimento sia formali che informali. D. Schön distingue due tipi di azione riflessiva: riflessione in azione (*reflection in action*) e la riflessione sull'azione (*reflection on action*).

La *riflessione in azione* si sviluppa sull'azione in atto e aiuta a trasformare l'azione, a modificarla e riprogettarla mentre si è ancora coinvolti in essa. In particolare, vengono messi in discussione quegli schemi soggiacenti all'azione (la "conoscenza-nell'azione"), dando luogo a dei microesperimenti compiuti hic et nunc ("*on the spot*"). Schön esemplifica questa condotta evocando i musicisti jazz, i quali improvvisano mescolando abilmente strutture acquisite (la tonalità, gli schemi d'improvvisazione, ecc.) con riflessioni-nell'azione, rispondendo "in tempo reale" alle sorprese lanciate dagli altri musicisti. Il risultato è il brano musicale. Il riferimento teoretico per interpretare una "riflessione in azione" mentre ancora si è coinvolti e sulla sospensione dell'azione per gli istanti necessari a modificare l'azione stessa, è il concetto di riflessione inteso come un fermarsi a pensare (MORTARI L., 2006), sospendendo l'azione in atto per pensare a ciò che sta accadendo.

Sulla base della "conversazione" con la situazione si viene a sviluppare quella che Schön definisce "conversazione riflessiva con la situazione", identificabile con la nozione di "indagine" formulata da Dewey. Si tratta di un processo euristico consapevole mediato "dalla riflessione sulla situazione e, allo stesso tempo, sul proprio modo di conoscere ed agire in essa" (SCHÖN D., 1992). Esso può concretizzarsi nella "scoperta", nel "disegno" o in una combinazione di entrambe queste modalità. Nella "scoperta" l'indagine è prevalentemente diretta a dare significato a fenomeni complessi; il suo fine è quello di produrre una "comprensione funzionale" ("*workable understanding*") di un fenomeno, allo scopo di agire su di esso. Nel "disegno", invece, si realizza una nuova produzione sulla base dei materiali presenti in una situazione in condizioni di incertezza e complessità attraverso una procedura euristica che modella la situazione in tutta la sua problematicità e ne è a sua volta modellata. Tutti i professionisti operano necessariamente "disegni" in quanto "la produzione di artefatti – la politica di un manager, la procedura di un avvocato, la

diagnosi di un medico – è essenziale al loro lavoro. Per tale motivo, una epistemologia della pratica deve essere una epistemologia del “*disegno*” (SCHÖN D., 1992).

La riflessione durante l’azione permette al soggetto di strutturare il contesto problematico secondo criteri che egli non possiede a priori; non vi è applicazione automatica di regole acquisite ma la loro costruzione e rielaborazione in virtù di una conversazione riflessiva con la situazione. L’esigenza di affrontare difficoltà nuove, non riferibili al sapere codificato né a casi noti, sollecita il professionista ad impegnarsi nel processo d’indagine riflessiva. Egli compie alcune azioni per esplorare la situazione e reimpostare il suo agire; il raggiungimento dell’obiettivo dipende pertanto dalla capacità di generare soluzioni che avvalorano le risorse disponibili piuttosto che dall’applicazione scrupolosa di regole, conoscenze e tecniche (MONTALBETTI K., 2005, p. 53).

La *riflessione sull’azione* si produce nella forma di una disamina larga e profonda, consente un buon livello di riflessione retrospettiva che si manifesta non solo quando ci si interroga sul come è accaduta l’azione, ma anche sulle ragioni che l’hanno generata e sulle conseguenze che ha avuto o che avrebbe potuto produrre (Schön, 1993, p. 170). È un esercizio e uno sforzo di pensiero in profondità, che indaga sulle esperienze, per capire quali teorie hanno guidato l’azione in una precisa direzione.

In definitiva, la prima espressione, *riflessione in azione*, indica un’attività in situazione che orienta e guida le azioni del soggetto ed è volta al monitoraggio e all’autoregolazione immediata dell’agire. La *riflessioni sull’azione* fa invece riferimento all’espressione già conclusa, per analizzarla e acquisire consapevolezza sulle dinamiche. La diversità non è solo temporale: la prima forma come processo interattivo e intuitivo che guida l’attività e che si pone come obiettivo la presa di decisioni per autoregolare la propria azione in corso, l’altra è finalizzata alla compressione del significato di un’esperienza vissuta, viene vista essenzialmente come un’introspezione cognitiva passiva. Secondo Schön è necessario che la matrice euristica e riflessiva della conoscenza di cui si fa uso nelle diverse pratiche professionali permanga in essa come elemento vivo e dinamico. In questo senso, si può definire una “epistemologia riflessiva” della pratica che consenta ai professionisti di riflettere – in diverse e differenti situazioni – sia sui dati di conoscenza acquisita e sulle modalità che ne hanno consentito la costruzione – sia sulle strutture di conoscenza prodotte nel corso della pratica (STRIANO M., 2005, p. 66)

Va ricordato che a questa distinzione di Schön in due tipi di “azione riflessiva”, Max van Manen (1993) aggiunge quella che definisce *anticipatory reflection*, cioè la riflessione rivolta alle azioni future. La riflessione anticipatrice ipotizza situazioni problematiche e

rispetto a queste elabora differenti approcci risolutivi, valutando per ognuno di essi le difficoltà di implementazione oltre che i possibili esiti. Poiché la riflessione anticipatrice fa un ricorso sostanziale all'immaginazione, c'è il rischio che ipotizzi azioni astratte; questo accade quando il pensare manca di una costante dialettica presente-futuro. Quando invece si sa tenere la riflessione attenta alla qualità del presente, allora si anticipano situazioni non astratte ma possibili, poiché hanno semi nel presente.

Tratto essenziale della riflessione anticipatrice è lo sviluppo di un'articolata disamina critica delle possibili implicazioni delle azioni ipotizzate. È occupandosi delle conseguenze delle azioni future che la riflessione incarna una forma di responsabilità prassica (DEWEY J., 2000). Questo tipo di riflessione dovrebbe consentire un approccio organizzato al futuro.

2.4.2.1.2 Reflectivity vs Reflexivity

Opere recenti (Cunliffe e Jun, 2002; Cunliffe, 2002; Cunliffe e Easterby-Smith, 2004), evidenziano che la natura "profonda" della riflessività si esprime attraverso l'opposizione tra *reflectivity* e *reflexivity* – laddove solo quest'ultima rappresenta la riflessività in senso pieno. Secondo Cunliffe e colleghi i due termini sono spesso usati come sinonimi ma veicolano diversi assunti ontologici e diverse pratiche intellettuali e sociali.

La *reflection* riguarda l'osservazione dell'agente implicato nell'azione mediante una «conversazione riflessiva con l'azione». Essa, anche se arriva a riguardare l'esperienza soggettiva (quale la costruzione di senso), esprime una impostazione ontologica oggettivista, trasformando il soggetto stesso in oggetto da osservare perdendo così la soggettività attiva. È un processo di controllo per rispecchiamento, che può riguardare la mente, gli strumenti usati, la propria azione. La natura del rispecchiamento dipende da quale «situazione riflettente» viene condotta. Essa può essere sociale, istituzionale, oppure relazionale. Possiamo dunque avere una *reflectivity* individuale oppure organizzativa o istituzionale. Il sottoporre le proprie azioni al controllo della scienza tipico delle professioni è una forma di *reflection*, e che quindi le professioni e il professionalismo costituiscono una *reflectivity* che viene progressivamente applicata ad un numero crescente di attività/occupazioni.

La *reflexivity* è un passo ulteriore, una complessificazione del pensiero e della esperienza che pone in evidenza i dubbi, le contraddizioni, i dilemmi e le possibilità del soggetto nella situazione e nella pratica quotidiana. La *reflexivity* è basata sull'assunto che l'azione contiene molto di più di ciò che il pensiero riesce ad esprimere in quanto è parte di

un sistema di attività. La *reflexivity* muove dai limiti del controllo mediante reflection fino ad arrivare a riformulare il problema stesso del controllo ad opera di un unico sistema professionale. La *reflexivity* comprende la consapevolezza del gioco e non solo di come si sta nel gioco e tale consapevolezza richiede la conversazione con l'altro oltre che con l'azione. Nella *reflexivity*, il soggetto è un attore di un sistema di attività cui partecipano molti attori, oggetti, punti di vista. Essa non guarda solo l'attore (professionista) e la sua azione (CONSOLI F., 2005), ma è da pensare soprattutto in termini di *self-reflexivity*, dove si mette in questione le basi del pensiero, le regole date per scontate, i modi di pensare le pratiche e le relazioni con gli altri. La *self-reflexivity*, in particolare, è legata a “un processo interno attraverso cui esaminiamo noi stessi, includendo anche i nostri valori... un processo che dipende dall'idea di un sé in trasformazione, che emerge e cambia continuamente in quanto interagiamo con gli altri, con l'ambiente e con la sfera pubblica” (Cunliffe e June, 2002).

Anche il professionista di Schön è criticato in quanto sembra operare all'interno di una epistemologia che comporta un certo grado di riduzionismo: una sorta di oggetto tra altri oggetti dei quali ricerca una logica, un ordine, forme riconoscibili. In questo modo la *reflection* – e anche la *self-reflection* – viene presentata come un processo scorporante, in quanto chi pensa sta separando il proprio sé dal momento dell'esistenza (Cunliffe e Jun, 2002). Da questo punto di vista la vera essenza della *reflection-in-action* è invece l'esperienza soggettiva, la “soggettività attiva” coinvolta in un mondo che il professionista contribuisce continuamente a ri-creare. La vera pratica riflessiva (*reflexive*) si distingue dalla *reflection* in quanto esplora e interroga i modi in cui gli attori contribuiscono alla costruzione delle realtà sociali e organizzative, si relazionano con gli altri e costruiscono i propri modi di essere nel mondo (Cunliffe e Jun, 2002). La differenza tra *reflection* e *reflexivity* è correlata a quella tra il pensiero “calcolante” e il pensiero “meditante”⁹⁶ di Heidegger (HEIDEGGER M., 1983): laddove il primo è rappresentato dal movimento di “andare verso” gli oggetti, ossia di comprendere gli oggetti attraverso differenti tipi di chiusura, mentre il secondo è una forma di attesa e di apertura verso la natura nascosta della verità, ponendo attenzione ai modi in cui si pensa e si diviene nel pensare, ossia dei modi in cui si definisce la propria identità nel mondo.

⁹⁶ La contrapposizione tra pensiero calcolante e pensiero mediante è proposta dallo stesso Heidegger per sottolineare come il primo, proprio del sapere scientifico non conduca realmente al sapere (HEIDEGGER M., 1983, pp. 30-31)

2.4.2.2 La razionalità critico-riflessiva

In *Teoria e Prassi nella società tecnologica* Habermas (1963) sviluppa una importante riflessione sul rapporto che intercorre tra la dimensione teorica e quella pratica nei diversi ambiti di esperienza e lavoro che caratterizzano le società contemporanee.

Dalla sua analisi emerge con chiarezza come si sia andati, sulla scorta di una epistemologia positivista, verso la progressiva dissoluzione di un rapporto autentico e significativo tra teoria e prassi. Nella società tecnologica tale rapporto viene ad affermarsi, infatti, solo come “utilizzo razionale rispetto allo scopo di tecniche ricavate dalle scienze sperimentali”; in questa prospettiva la teoria non è più “indirizzata alla coscienza di uomini convincenti e dialoganti, bensì ai comportamenti di uomini manipolatori” (HABERMAS J., 1963, p. 78).

Ciò riduce la forza ed il valore di entrambe le dimensioni: la teoria in quanto prodotto scientifico non è altro che un insieme di direttive procedurali di ordine tecnico; a sua volta, la prassi non è altro che il campo di applicazione orientato di tali direttive (STRIANO M., 2005, p. 89). Questo tipo di impostazione stabilisce, inoltre, una dicotomia viziata tra le due dimensioni mentre, di fatto, il rapporto teoria-prassi non è un momento esterno alla teoria, ma immanente ad essa⁹⁷.

La riflessione di Habermas si propone come ricostruzione critica del rapporto in questione, sulla scorta di una indagine funzionale ad indagare e a chiarire la relazione tra strutture cognitive e strutture di azione a livello individuale e sociale, nell’ambito di un più ampio quadro di analisi dei contesti sociopolitici e culturali contemporanei. Ciò implica l’identificazione di diverse modalità di costruzione teorica, orientate da differenti interessi cognitivi cui corrispondono differenti corsi di azione. Gli interessi cognitivi identificati da Habermas hanno profonde radici antropologiche: essi emergono nel “mondo della vita”⁹⁸

⁹⁷ Giacchè, come avverte Donoli, “il collegamento con la prassi possibile è condizione di possibilità della conoscenza” (Donoli C., *Introduzione* ad Habermas J., *Teoria e prassi nella società tecnologica*, cit., p.10)

⁹⁸ Il concetto di *Lebenswelt* a cui si riferisce Habermas è un mondo “correlato a processi di intesa” giacchè i “soggetti che agiscono in modo comunicativo si intendono sempre nell’orizzonte di un mondo vitale” il quale “si compone di convincimenti di sfondo più o meno diffusi, sempre ap problematici”. È questo “sfondo di mondo vitale” a fungere da “fonte per definizioni situazionali che sono presupposte in modo problematico dai partecipanti”. “Il mondo vitale immagazzina il lavoro interpretativo svolto dalle generazioni precedenti”: in questo modo viene a costituire il “contrappeso conservatore contro il rischio di dissenso che sorge con ogni processo effetti dell’intendersi”. In questi termini abbiamo la sostituzione di un concetto della teoria della costituzione al concetto ontologico di mondo, contestualmente all’adozione della coppia concettuale mondo-mondo vitale in cui è “il mondo vitale”, condiviso intersoggettivamente, che costituisce lo “sfondo” per l’agire comunicativo (HABERMAS J., 1963).

in cui gli uomini costruiscono e confrontano le proprie esperienze⁹⁹ ed orientano modalità di ricerca ed azione.

Tali processi di costruzione della conoscenza prendono forma e si sviluppano in quelle che rappresentano le dimensioni primarie del vivere individuale e sociale. Se è vero che “il genere umano assicura la propria esistenza in sistemi di lavoro sociale e di autoaffermazione violenta; tramite un vivere in comune mediato dalla tradizione, in comunicazione per mezzo del linguaggio colloquiale; e infine con l’aiuto di identità dell’Io che consolidano continuamente la coscienza del singolo in rapporto alle norme del gruppo ad ogni livello di individuazione è in questi contesti che necessariamente vengono a costituirsi gli interessi che guidano il conoscere, i quali assumono, pertanto, forme e modi diversi. In tal senso “gli interessi guida della conoscenza ineriscono alle funzioni di un Io che si adatta in processi di apprendimento alle condizioni esterne della sua vita, che si esercita tramite processi di formazione al contesto comunicativo di un universo di vita sociale e che costruisce un’identità nel conflitto tra pretese delle pulsioni e costrizioni sociali e si formano “nel mezzo del lavoro, del linguaggio, del dominio” (HABERMAS J., 1963).

In questi contesti vengono pertanto a definirsi un interesse cognitivo di ordine “*tecnico*”, un interesse di ordine “*pratico*” e, infine, un interesse di ordine “*emancipativo*”.

Ad un interesse “tecnico” di controllo su “processi oggettivi o oggettivati” che si danno nei diversi ambiti di lavoro umano, rispondono quelle che Habermas definisce “scienze empirico-analitiche” e “analitico-normative”, il cui compito è la produzione di un sapere e di una conoscenza tecnicamente valorizzabile.

Ad un interesse “pratico” di chiarificazione e comprensione del significato e del senso di esperienze individuali e sociali o di fatti e tradizioni storiche rispondono le scienze storico-ermeneutiche, il cui compito è la definizione di chiavi di lettura e prospettive interpretative di esperienze ed eventi.

Ad un interesse “emancipativo” di analisi delle strutture sociali e culturali che condizionano i pensieri e le azioni individuali e collettive rispondono le “scienze sistematiche dell’agire sociale”, il cui compito è la definizione di “teorie” in funzione, un “sapere nomologico” orientato alla identificazione di regole, norme, invarianti (sulla base del quale sviluppare possibili riflessioni metateoriche) e “teorie critico-sistematiche

⁹⁹ Sebbene Habermas riconosca a tali interessi una natura non solo empirica, ma trascendentale (MAFFETTONE S., 1980).

dell'agire sociale", orientate alla critica ed alla trasformazione delle strutture in oggetto (STRIANO M., 2005, p. 92).

Habermas indaga quindi il radicamento antropologico-sociale di ogni forma di sapere distinguendo tre tipi di conoscenza

In *Conoscenza e interesse*, Habermas precisa che l'interesse "tecnico" e quello "pratico" ed i procedimenti euristici che ne derivano orientano ad una costruzione di conoscenze funzionali ad una gestione ottimale delle azioni (individuali e collettive). In questo senso si può parlare di *razionalità strumentale* volta alla manipolazione ed al controllo dell'ambiente fisico e sociale; alla predizione di eventi fisici e sociali osservabili; a realtà basate su conoscenze empiriche e governate da regole tecniche; a criteri di controllo che determinano l'appropriatezza delle azioni in determinati contesti. Quando la società è organizzata per garantire il massimo sviluppo economico e tecnico, senza considerare quale sia il migliore sviluppo umano, è certamente organizzata secondo una ragione, ma la sua razionalità è una razionalità strumentale, amministrativa. In questa società il comportamento conforme ai suoi valori si chiama *agire strumentale*. L'agire strumentale è proprio del *sistema*, cioè dell'apparato economico amministrativo che forma il nostro vivere associato. Questo sistema tenta di impedire la realizzazione di un'altra forma di razionalità, più libera ed emancipativa, che Habermas chiama *razionalità comunicativa*. Essa si riferisce alla individuazione ed applicazione di norme e criteri condivisibili sulla base dei quali è possibile orientare l'*agire comunicativo* all'interno dei contesti sociali; alla interpretazione e negoziazione di significati nell'ambito di possibili universi di discorso sociale; a realtà basate sulla costruzione e sul consenso comune e governate da regole pratiche; a criteri di controllo che determinano l'adeguatezza e la trasparenza della comunicazione. In entrambi i casi è necessario che vi sia la possibilità di riflettere sulle azioni intraprese, e di individuare in esse le condizioni che ne hanno permesso il successo o il fallimento. La "riflessione" qui è, infatti, da intendersi non tanto e non solo come *procedura euristica* capace anche di indagare le proprie condizioni di possibilità, le proprie modalità di articolazione ed i propri presupposti cognitivi, ma soprattutto come *procedura critica*, di analisi ed identificazione di cristallizzazioni, distorsioni, costrizioni, incongruenze e di attiva emancipazione da queste ultime. Oggetto centrale di riflessione nell'ambito della "teoria critica" è infatti un soggetto in formazione nell'ambito di specifici contesti socio-culturali che, attraverso procedure di riflessione critica, egli diventa in grado di modificare e trasformare.

2.4.2.2.1 L'ipotesi di Mezirow

Alcune idee di Habermas fungono da sfondo di riferimento alla “teoria della trasformazione” di Mezirow. Il concetto di Lebenswelt habermasiano, secondo cui il mondo in cui viviamo è inteso come un complesso di strutture interpretative culturalmente trasmesse e linguisticamente organizzate ed i processi attraverso cui esso viene riprodotto – riproduzione culturale, integrazione sociale, socializzazione – sono basati sulle funzioni di comprensione, coordinamento e socializzazione dell’agire comunicativo. Ciò implica una prima essenziale riflessione sulla natura e sulla funzione formativa delle esperienze apprenditive che si inscrivono nel “mondo della vita”.

Secondo la teoria trasformativa di Mezirow, è nel “mondo della vita” (e nell’ambito delle tradizioni culturali che vi si iscrivono) che si determina il primo processo di “apprendimento formativo”. Questo si produce attraverso la socializzazione primaria e le esperienze educative nell’ambito di contesti formali, non formali, informali sebbene non sia sempre il risultato di scelte educative intenzionali. Culturalmente situato, rappresenta una sorta di “cornice” che determina ed orienta i futuri apprendimenti del soggetto attraverso modi di vedere e di comprendere il mondo approvati e consolidati, che sono modellati da strutture linguistiche, da codici culturali e da orientamenti psicologici. Ne deriva la costruzione di specifiche “prospettive di significato” (*meaning perspectives*) di cui i soggetti fanno abitualmente uso nei processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza. Le “*prospettive di significato*” sono complessi raggruppamenti di “*schemi di significato*” (*meaning schemes*) tra loro interrelati. Si tratta di credenze, attitudini e modalità di reazione emotiva, articolate attraverso procedure interpretative che funzionano come uno specifico *habitus* di aspettative.

Mezirow identifica tre ampi raggruppamenti di prospettive: *prospettive epistemiche*, *prospettive socioculturali e sociolinguistiche*, *prospettive psicologiche*¹⁰⁰.

Generalmente, quando si apprende qualcosa, si tende ad attribuire un vecchio significato ad una nuova esperienza, facendo uso delle “*prospettive*” e degli “*schemi di significato*” di cui si dispone allo scopo di organizzare ed inquadrare nuove conoscenze ed eventi. Si può apprendere, tuttavia anche secondo una modalità *trasformativa*, che consente di ristrutturare in profondità “*prospettive*” e “*schemi di significato*”, allo scopo di definire

¹⁰⁰ Le “*prospettive epistemiche*” si riferiscono alle strutture di conoscenza di cui si dispone individualmente, alle personali modalità di costruzione delle strutture in questione ed all’uso che ne fa. Le “*prospettive socioculturali e sociolinguistiche*” si riferiscono, invece, a norme sociali, codici culturali e al modo in cui adopera il linguaggio in determinati contesti, attraverso una molteplicità di “*giochi*” linguistici. Le “*prospettive psicologiche*” si riferiscono, infine, all’identità personale, alla visione che diversi soggetti hanno di sé, ai ruoli e alle funzioni che vengono a rappresentare nell’ambito di particolari relazioni.

nuovi itinerari ermeneutici e costruire nuovi e diversi significati per orientare le azioni future (MEZIROW J., 1991).

Questa ristrutturazione è possibile attraverso il riferimento a procedure riflessive, sostanziate di una razionalità critica ed emancipativa. Mezirow fa esplicito richiamo al concetto di razionalità habermasiano, secondo cui la razionalità non ha tanto a che fare con il possesso di conoscenza ma con la costruzione della stessa, con l'apprendimento e l'azione. Vale a dire che la razionalità si esprime e si concretizza nei differenti modi in cui i soggetti apprendono, agiscono ed usano la conoscenza. In questo senso, un apprendimento di tipo trasformativo implica necessariamente l'uso di una forma di razionalità riflessiva che consente di identificare ed analizzare le "prospettive" e gli "schemi" socio culturalmente mediati di cui si fa uso nei processi di costruzione della conoscenza e dei corsi di azione ad essi correlati, allo scopo di riconoscere eventuali rigidità e distorsioni (STRIANO M., 2005, pp. 113-116).

In esso svolge un ruolo centrale il processo interpretativo, per cui l'apprendimento può essere inteso come "il processo connesso con l'uso di una precedente interpretazione per costruire una nuova o una rivista interpretazione del significato di una propria esperienza come guida per azioni future" (Mezirow, 2000, p. 5; 1991, p. 12).

In quest'approccio gioca un ruolo centrale il processo di transfer, in una prospettiva che valorizza soprattutto l'apprendimento adulto. L'apprendimento è così visto come un processo interpretativo dialettico mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme di attese già presente. "In altre parole, noi usiamo le attese già stabilite per spiegare e costruire ciò che percepiamo essere la natura di un aspetto dell'esperienza che fino ad ora manca di chiarezza o è stata mal interpretata. Tuttavia, in un apprendimento trasformativo reinterpretiamo una vecchia (passata) esperienza (o una nuova) da un nuovo insieme d'attese, dandole così un nuovo significato e una nuova prospettiva" (Mezirow 1991, p. 11).

Mezirow propone quattro forme di apprendimento adulto che implicano un processo di *transfer* gradatamente sempre più impegnativo (Mezirow, 1991, pp. 93-94)¹⁰¹:

¹⁰¹ Pellerey (2003, p. 32) osserva che "secondo Mezirow, in tutte le forme di apprendimento è presente un'attività di soluzione di problemi, anche se di natura diversa a seconda del dominio di apprendimento. L'Autore, infatti, utilizza la distinzione avanzata più volte da J. Habermas tra razionalità e interesse tecnico, o strumentale, e razionalità e interesse pratico, o comunicativo. Nel primo caso, quello dell'apprendimento nel dominio strumentale, l'Autore prevede un procedimento risolutivo basato su processi di pensiero di natura ipotetico-deduttiva: formulazione d'ipotetici corsi d'azione, anticipazione delle loro conseguenze, attuazione di quelli più plausibili, verifica dei risultati ottenuti. Nel secondo caso, quello dell'apprendimento nel dominio comunicativo, sono coinvolti processi che si basano prevalentemente sul consenso: giudizi

- La prima forma concerne l'apprendere attraverso gli schemi interpretativi già posseduti, che possono essere ulteriormente differenziati ed elaborati per adattarsi alla nuova esperienza, oppure possono essere utilizzati immediatamente senza bisogno di alcun adattamento. In quest'ultimo caso, ciò che cambia rispetto al passato è solo la risposta specifica.
- La seconda forma d'apprendimento riguarda la formazione di un nuovo schema interpretativo, cioè la creazione di nuovi significati, che siano sufficientemente consistenti e compatibili con le prospettive di senso già esistenti, per integrarle e in questo modo estenderne gli scopi.
- La terza forma d'apprendimento avviene attraverso la trasformazione di schemi di significato, o schemi interpretativi. Questo tipo d'apprendimento implica una riflessione attenta circa la qualità delle assunzioni, o presupposizioni, sulle quali essi si basano. In tale contesto, nostri specifici punti di vista e particolari convinzioni si manifestano poco funzionali o del tutto inadeguati di fronte a una nuova situazione o esperienza e sperimentiamo, di conseguenza, un crescente senso d'inadeguatezza delle nostre vecchie maniere di vedere e di comprendere.
- La quarta forma si ha quando la trasformazione riguarda più in profondità la prospettiva stessa di significato, cioè si diventa consapevoli, attraverso la riflessione e la critica, della natura erronea dei presupposti sui quali si basa una distorta o incompleta prospettiva di significato e, a partire da questa consapevolezza, ci si impegna nel trasformare tale prospettiva attraverso una riorganizzazione dei significati.

provvisori aperti a nuove argomentazioni e testimonianze e a nuovi paradigmi di comprensione. Habermas in realtà distingue una terza forma d'interesse o razionalità, la forma emancipatoria, che implica un ulteriore dominio di apprendimento. Mezirow, però, precisa che esso è presente in ambedue i domini come modalità di riflessione critica, soprattutto quando si tratta della terza e quarta forma di apprendimento. D'altra parte, il processo di riflessione deve essere inteso come "valutare criticamente il contenuto, il processo, o le premesse dei nostri sforzi di interpretazione e di attribuzione di senso a una nostra esperienza" (Mezirow 1991 p.104). Esso ricopre un ruolo centrale nei processi d'apprendimento trasformativi che, sulla base di una constatazione di assunzioni distorte, inautentiche o in altro modo ingiustificate, giunge a nuovi o trasformati schemi di significato oppure, se ci si è concentrati sulle premesse o presupposizioni, a nuove o trasformate prospettive di significato (Mezirow 1991, p. 111)."

2.4.2.3 “Capacità di attivare il transfer delle competenze” come metacompetenza per il *lifelong learning*

Mezirow nella sua teoria dell'apprendimento trasformativo sottolinea il ruolo della principale risorsa che può essere messa a disposizione di un soggetto adulto: chiunque, sia esso un formatore, un collega o un superiore, riesce a sollecitare un'adeguata riflessione critica che metta in luce le modalità, più o meno inadeguate di percepire, pensare, giudicare, sentire, agire e le ragioni di questa inadeguatezza. In particolare, il ruolo che questi hanno nel promuovere, quando necessario, una vera e propria trasformazione di strutture di significato come concezioni generali e schemi interpretativi, abiti mentali e punti di vista (Mezirow, 2000, pp. 16-19). Tali trasformazioni possono avere luogo solo se il soggetto agisce in maniera collaborativa e ciò implica la presenza o lo sviluppo di un vero e proprio stato di preparazione o di disponibilità.

Sembra dunque che la capacità di attivare un processo di transfer delle competenze si configuri come un tipo di metacompetenza che implica almeno quattro componenti fondamentali:

- In primo luogo la disponibilità a considerare da un punto di vista superiore le proprie competenze in relazione alle nuove situazioni esperite, in particolare da un punto di vista critico-analitico.
- In secondo luogo, entra in gioco un'adeguata sensibilità per avvertire, se c'è, la presenza di una distanza tra le competenze già acquisite e quelle che si richiederebbero nella nuova situazione. Ciò non basta, occorre anche che si riesca ad avvertire l'entità di tale distanza e quindi quanto impegnativo in termini di tempo e di sforzo personale potrà essere l'adattare o il trasformare le proprie competenze.
- In terzo luogo è coinvolta una capacità di tipo analitico-prospettico per individuare quali risorse interne o esterne debbono essere prese in considerazione al fine di affrontare la sfida incontrata.
- Infine, è bene non dimenticarlo, è richiesta la capacità non solo di giungere alla decisione effettiva di affrontare il lavoro necessario per adattare o trasformare le competenze in oggetto, ma anche, e soprattutto, la capacità di impegnarsi per un tempo adeguato e mettendo in campo tutte le forme di controllo dell'azione che consentono di portare a termine la decisione presa.

Chi ha raggiunto il livello della competenza esperta (Pellerey, 2001, 257-258) agisce nel contesto del campo di sua specializzazione con naturalezza, senza particolari forme di

analisi critica, rapidamente. E' come se riconoscesse immediatamente una configurazione nella sua totalità e attivasse senza alcuna difficoltà o tensione interiore la modalità d'azione conseguente. Egli cioè possiede una base di schemi interpretativi, e di schemi operativi collegati, organizzata in maniera altamente funzionale alla sua attività professionale, che permette di discriminare in maniera assai raffinata situazioni che per altri apparirebbero assai simili, se non identiche. Quanto è più larga la base esperienziale accumulata e strutturata, tanto più vasta sarà la capacità di leggere, interpretare e intervenire efficacemente nelle diverse situazioni. Il transfer in questi casi è praticamente automatico.

Lo stesso esperto, però, è in grado anche di distinguere situazioni che si discostano da quelle già incontrate e che non rientrano entro i quadri interpretativi e operativi ormai consolidati, valutandone i caratteri peculiari. Qui entra in gioco la metacompetenza sopra descritta che permette di identificare non solo la consistenza della distanza tra quanto si è già in grado di affrontare validamente ed efficacemente, ma anche i possibili percorsi di arricchimento o di trasformazione delle risorse interne o della capacità di una loro attivazione e orchestrazione in modo da rispondere alle nuove sfide.

Quanto ai livelli di distanza tra la base conoscitiva ed esperienziale, sia concettuale che operativa, se ne possono indicare almeno due di riferimento, che possono essere considerati come posti su posizioni contrastanti su di una scala continua. Il primo livello prende in considerazione situazioni nelle quali emerge la necessità di una estensione della base di conoscenza esperienziale a nuovi casi non ancora incontrati precedentemente e che si discostano per alcuni aspetti significativi, ma non tali da rimettere in discussione il quadro interpretativo utilizzato. Si tratta di sviluppare un controllo critico di tipo analitico della situazione, seguito da un attento esame del repertorio di schemi interpretativi e operativi disponibile per verificare se essa può essere inclusa con opportuni adattamenti in qualcuno di essi per poi passare all'azione e valutare se la pratica sviluppata permette effettivamente di superare la difficoltà o la sfida incontrata. In questo caso si hanno un allargamento del repertorio posseduto e una migliore capacità di attivazione e orchestrazione delle proprie risorse. Se ciò non avviene occorre passare a una nuova modalità di intervento.

L'altro livello è riferibile a situazioni in cui non si riesce a cogliere nella sua totalità la configurazione della nuova situazione, sfuggono non solo alcuni elementi, ma la sua stessa struttura fondamentale. Occorre in questo caso un esame critico approfondito per identificare, anche con l'aiuto di altri esperti, quali componenti della competenza vengano rimesse in discussione: se si tratta di categorie concettuali e interpretative carenti,

inadeguate o erranee; oppure di modalità d'azione e di schemi operativi non rispondenti o del tutto fuori luogo; o, infine, di prospettive di significato, di teorie generali, che sono rimesse in discussione e devono essere trasformate. Congiuntamente, il competente esperto riesce a elaborare una valutazione anche se ipotetica e sommaria circa il tempo, l'impegno, le risorse esterne necessarie e a decidere se egli si sente di affrontare quanto richiesto per far evolvere positivamente la sua competenza. In questo caso, quando egli è giunto a una vera e propria decisione di agire in proposito, deve saper elaborare una linea di azione e essere in grado di metterla in atto con costanza e sistematicità e di valutarne in corso d'opera e al termine gli esiti.

Si vengono così a evidenziare vari livelli di distanza tra le situazioni ed esperienze nuove da affrontare, e le competenze implicate, e il patrimonio di competenze già posseduto in modo stabile e fruibile. In questo contesto, come spesso oggi avviene quando si esaminano categorie concettuali, probabilmente è utile considerare classi e tipologie di situazioni che sono al loro interno sfumate. In effetti, tra il prototipo di una situazione professionale, che caratterizza una competenza, o un grappolo di competenze, e le situazioni che a poco a poco si discostano sempre più da esso, si apre una gamma di casi, che implicano un adattamento sempre più esigente, fino a raggiungere i confini stessi della classe o tipologia di situazioni presa in considerazione. Finché si rimane all'interno di una particolare classe o tipologia di situazioni il processo d'adattamento può essere definito di *modulazione della competenza*.

Quando tale processo non è più sufficiente, cioè ci si trova in contesti che implicano non tanto e non solo la mobilitazione e orchestrazione di risorse interne già possedute, bensì un loro sviluppo e, spesso, una loro profonda trasformazione, si passa a tipologie di situazioni che implicano una vera e propria discontinuità. Le risorse interne e la capacità di una loro mobilitazione e orchestrazione si dimostrano in questi casi non più sufficienti per una semplice azione di modulazione della competenza, bensì una vera e propria modificazione della competenza intesa nel suo complesso o almeno in alcune delle sue componenti fondamentali (MARGIOTTA U., 2011a).

Alla luce di quanto detto, è evidente che il soggetto è sempre al centro del processo e che richiede la volontà costante di imparare e la disposizione soggettiva a costruire attivamente le competenze in relazione alle richieste del contesto. È qui che inizia a manifestarsi il *carattere autopoietico* della competenza, che deriva dal riconoscimento della funzione proattiva che spinge l'individuo ad andare oltre il confine della realtà conosciuta, verso l'ignoto, al fine di acquisire nuove conoscenze e apprendere in una

prospettiva *lifelong*. In questo senso si esprime la significatività della metacompetenza o *competenza strategica* (ALBERICI A., 2004).

Attivare tale metacompetenza ha anche valore generativo per la costruzione del Sé in quanto il fatto di adottare altri punti di vista, di modificare le nostre prospettive e di utilizzare chiavi di lettura per interpretare la complessità che viviamo, per trasformare i significati e nel nostro caso la concezione relativa alla natura dell'apprendimento, della formazione, della conoscenza” (Di Rienzo, 2008, p. 120), porta la persona a riflettere sulle proprie risorse da mobilitare ridisegnandosi e a ricostruendosi in nuove competenze.

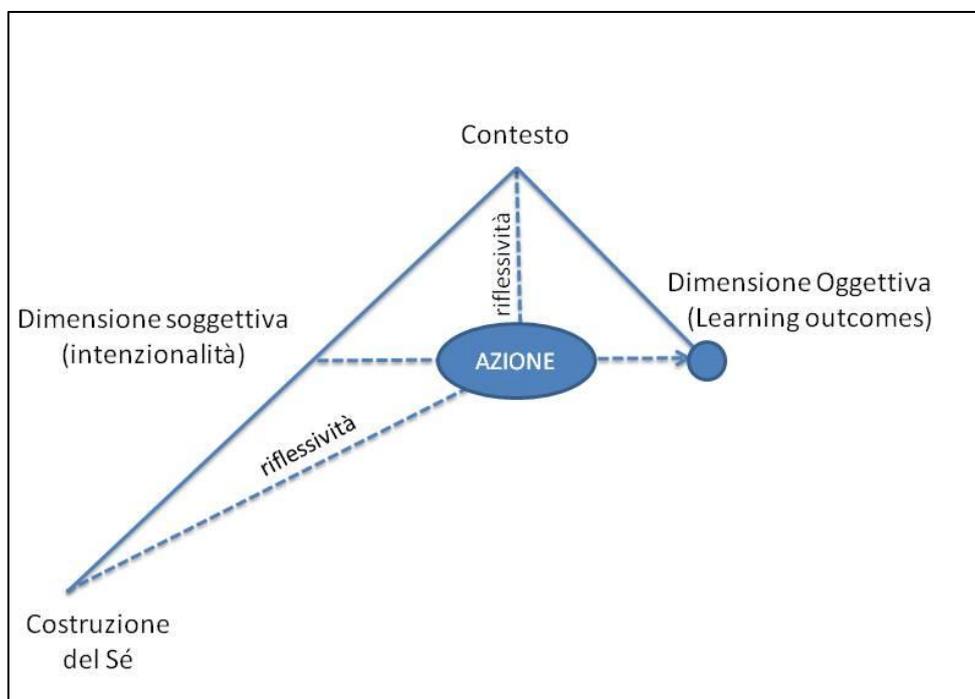


Figura 12: La competenza generativa del Sé

2.5 RICONOSCIMENTO E CERTIFICAZIONE: DUE “TECNOLOGIE” DI SCAMBIO IN UN SISTEMA INTEGRATO

Il paradigma del *lifelong learning* rappresenta di fatto, trasversalmente, “[...] una delle priorità fondamentali perseguita da tutte le nazioni appartenenti all’Unione europea; le capacità e le conoscenze dei cittadini e il dinamismo delle imprese sono riconosciuti, in quest’ottica, come presupposti fondamentali per garantire competitività, crescita duratura, successo dell’Unione economica e monetaria e un efficace utilizzo delle possibilità offerte dal mercato unico” (COSTA M., 2008).

La certificazione delle competenze, vista in ottica dello sviluppo delle politiche di *lifelong learning*, amplia le proprie funzioni e diviene essa stessa funzione di supporto alla piena attuazione di politiche volte al riconoscimento delle competenze a diversi livelli e con diverse modalità.

Ciò porta a due termini chiave, “riconoscimento” e “certificazione”, spesso usati nel linguaggio comune come sinonimi, ma in realtà diversi e fra loro integrati. La radice da cui entrambi muovono è l’attribuzione di valore al sapere comunque acquisito da un individuo, in modo da rafforzarne la possibilità d’uso come risorsa verso l’economia (p.e. per trovare o migliorare il proprio lavoro) e la società (come segnale di qualificazione e appartenenza; come condizione di accesso). In breve:

certificare: il valore degli apprendimenti sotto forma di competenze è una modalità analitica e precisa di “segnalamento” al mercato del lavoro che un individuo – al di là di “come ha appreso” (a scuola, in fabbrica, attraverso il volontariato o il bricolage, ...) – possiede una effettiva capacità di esecuzione di una certa attività, in modo coerente con un insieme di standard minimi di contenuto, contesto e risultato. Nell’economia dell’incertezza, certificare (competenze come – in generale – proprietà organizzative quali la qualità, la correttezza dei bilanci, il rispetto di standard etici, etc.) favorisce la riduzione del costo delle relazioni (di lavoro, commerciali, ...), favorendo l’instaurarsi di una “zona di fiducia” fra gli attori. Non a caso, la modalità prevalente di certificazione è di “III parte”, svolta cioè da un soggetto neutro e specializzato, sulla base dell’applicazione di un protocollo trasparente di valutazione e rappresentazione. Di solito, la certificazione non determina di per sé un valore di scambio, limitandosi ad attestare in modo pubblico e formale la sicura presenza di un valore d’uso, inteso come comprovata conformità ad uno standard. Avere una competenza certificata

migliora ma non determina la relazione fra individuo e mercato, il valore di scambio del lavoro restando fissato dallo stato delle relazioni fra domanda ed offerta, inclusi ovviamente i contratti. Il ricorso al riferimento delle competenze non svolge solo una funzione “pragmatica”, di rappresentazione della concreta spendibilità economica del sapere acquisito, ma risponde intrinsecamente all’esigenza post fordista di flessibilità, nel senso che limita l’oggetto della certificazione ad una sola “parcella” di lavoro (la capacità di realizzare un *task* più o meno complesso, più o meno funzionale o processuale), senza richiedere necessariamente una professionalità completa. Le competenze – metro post-fordista del lavoro – quando non vengono ricomposte in un più alto quadro di senso dato da una qualifica e un’identità professionali, rischiano di reintrodurre una sorta “fordismo di ritorno”. In termini di esercizio del diritto, la certificazione risponde all’esigenza di salvaguardare gli investimenti individuali e collettivi in apprendimento, dando loro una trasparente rappresentazione;

riconoscere il valore degli apprendimenti sotto forma di crediti formativi è una modalità per facilitare l’accesso del portatore ad un nuovo contesto di apprendimento – tipicamente di natura formale – attribuendo valore di scambio a quanto già acquisito, in termini di: *i*) possibilità di partecipare ad un’azione per la quale l’individuo non possiede il livello di istruzione formale richiesto (credito di ammissione); *ii*) possibilità di ottenere riduzioni di durata di un percorso, nel momento in cui la partecipazione a segmenti dello stesso non porterebbe ad apprendere sapere aggiuntivo (credito di frequenza).

Riconoscere un credito equivale a leggere l’esperienza individuale come una risorsa cognitiva, ai fini dell’accesso personalizzato e non discriminato ad una ulteriore opportunità di apprendimento, rivolta ad acquisire una qualifica o una certificazione formale. Come tale, il riconoscimento ha senso solo all’interno di una più generale pedagogia negoziale e transattiva (SCHARTZ B., 1997), interessata a valorizzare e co-costruire capacità e possibilità di partecipazione attiva. Il che richiede una logica valutativa diretta a comprendere (e a far comprendere al richiedente stesso) se e quanto le risorse di cui dispone (basi di conoscenza e di competenze cognitive e meta-cognitive) sono coerenti con il contesto di apprendimento cui è interessato ad accedere. Non siamo dunque in presenza di una valutazione di “profitto” (anche perché è scorretto leggere i saperi non formali con il metro usato per valutare gli apprendimenti formali), ma di risorse e

potenzialità, sulla cui base definire un patto formativo ed un percorso individualizzato, incluse le risorse per il recupero degli eventuali “debiti”.

La certificazione richiede un approccio valutativo di “misura” (*assessment*) della competenza, a fronte di una soglia minima di prestazione attesa; il riconoscimento si avvale invece di un approccio di “apprezzamento” dei saperi, rispetto ai requisiti cognitivi e di contenuto del percorso cui l’individuo intende accedere. Riconoscere e certificare implicano entrambi la costruzione e l’esercizio di un nuovo modo di porre lo sguardo sugli individui e sul loro vissuto, attribuendo loro un’effettiva soggettualità, senza la quale l’esercizio delle tecnologie valutative non garantisce l’effettività del diritto (MARGIOTTA U., 2011b).

Come si mostra in figura 13, riconoscere e certificare fanno parte di un più complessivo dispositivo che mette in relazione circolare individui, sistema educativo-formativo e mercato del lavoro (visto estensivamente come luogo in cui si produce e si scambia sapere), basato sull’idea di capitalizzazione progressiva degli apprendimenti, rivolta al conseguimento di un titolo dotato di un valore identitario (qualifica).

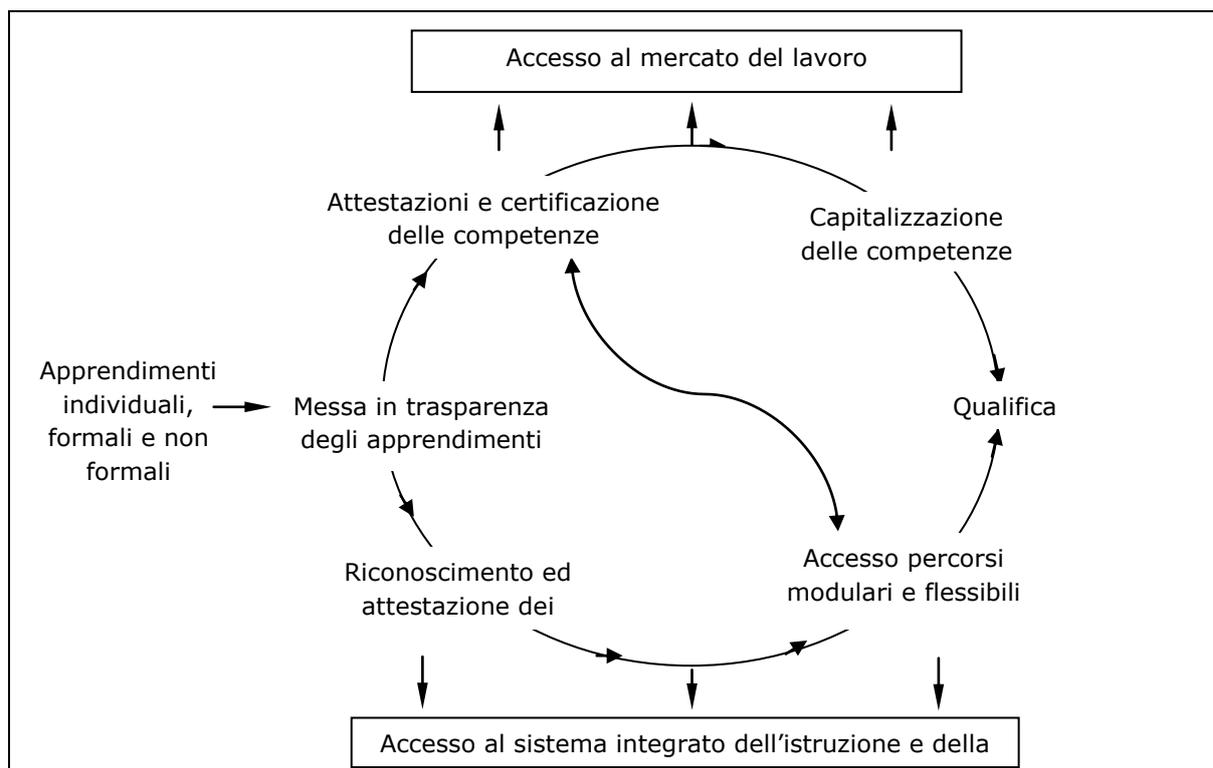


Figura 13: Un modello generale di scambio basato sul sistema integrato Riconoscimento e Certificazione - Fonte: IRSEA, 2001.

Proprio rispetto al concetto di competenza ed al suo carattere di maggiore o minore formalizzazione, al suo valore di riconoscibilità sociale e alle sedi di apprendimento, è possibile immaginare uno schema come il seguente.

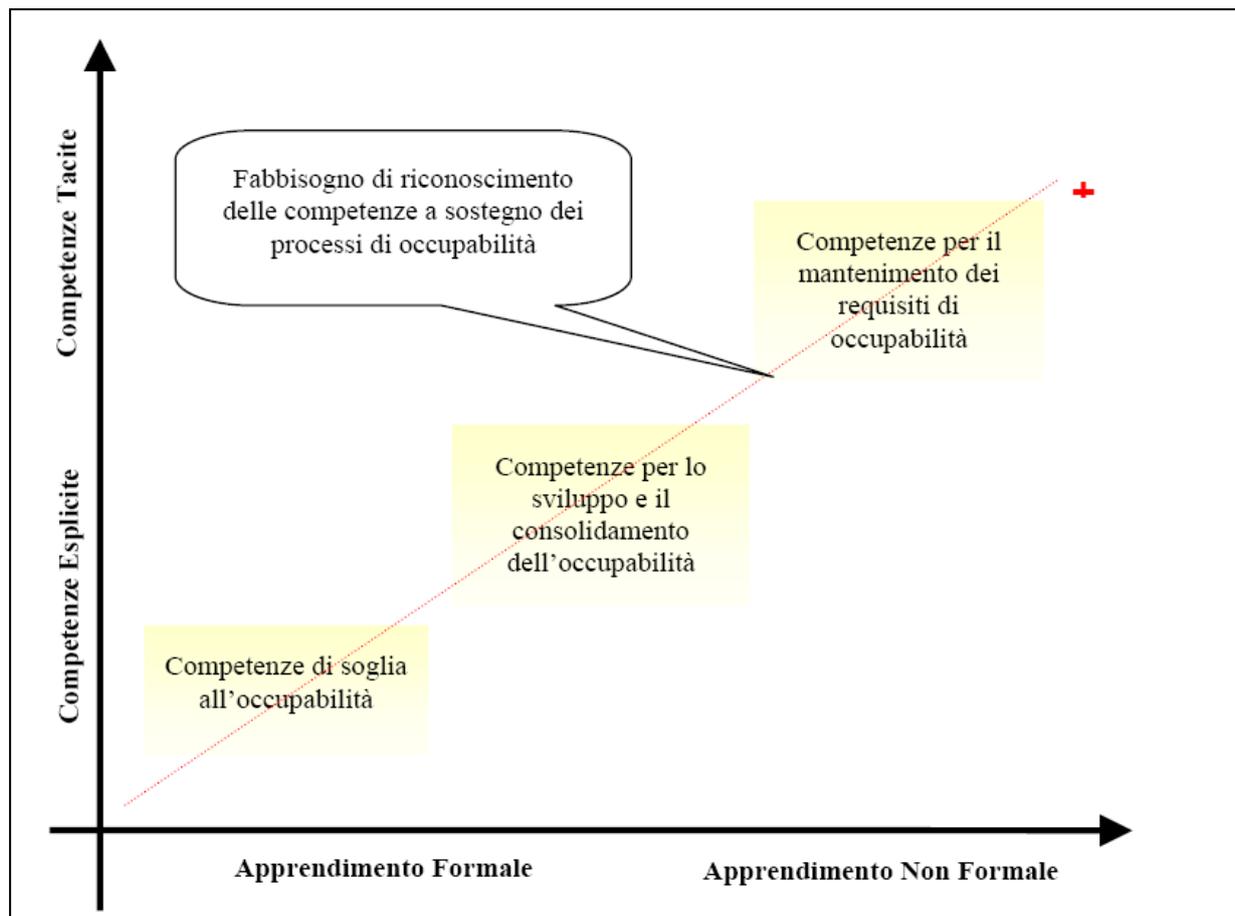


Figura 14: Il riconoscimento delle competenze: grado di formalizzazione e ambiti di apprendimento

Nella *figura 14* vengono riassunte le diverse fasi in cui è articolabile il *lifelong learning*, nonché i gruppi sociali a cui tali politiche dell'apprendimento sono rivolte.

L'ordinata (competenze esplicite vs competenze tacite) esprime il grado di riconoscibilità sociale delle competenze possedute da un individuo. Dallo schema si evince che più l'individuo è portatore di competenze "situate" in un determinato contesto (azienda, territorio, etc.), minore è il grado di riconoscibilità delle competenze in altri contesti o in contesti sociali allargati. Ciò sta a significare che in caso di crisi del contesto entro cui le competenze sono riconosciute, esercitate e valorizzate, l'individuo sperimenta un alto grado di rischio di esclusione sociale.

Non si tratta di competenze specialistiche o ultra specialistiche, che possono godere invece di un ampio grado di riconoscibilità, e quindi di apprezzamento sociale, in un comparto, in un settore, quanto invece di competenze "specifiche", particolari, esercitate in ambiti e in attività poco diffuse, di nicchia. Si tratta di competenze che, spesso, presentano

una forte componente di saper fare e/o caratterizzate da veloce invecchiamento, che non hanno alla base un sofisticato sistema di competenze tecniche e/o scientifiche di per se ampiamente riconoscibili.

L'ascissa della figura (apprendimento formale vs apprendimento non formale, cioè competenze acquisite in contesti formali o non formali di apprendimento, per brevità appunto apprendimento formale e apprendimento non formale), rappresenta invece il contesto entro cui la competenza è stata acquisita. Questa variabile offre informazioni sulla *natura* della competenza posseduta dal soggetto.

L'attenzione dei sistemi di apprendimento si è quindi focalizzata da una parte sui diversi elementi (componenti) della competenza e dall'altra sulle modalità di organizzazione e strutturazione degli stessi, in funzione dell'esprimersi di una competenza. Questa attenzione alle componenti ed alle modalità di strutturazione, ha reso evidente l'importanza dei contesti originari di acquisizione della competenza stessa.

In contesti formali di apprendimento prevalgono le componenti conoscitive e l'esercizio della competenza risulta ostacolato da una difficoltà ad esprimere l'insieme delle componenti, visto il basso grado di integrazione e strutturazione degli stessi. L'organizzazione delle componenti, il loro grado di strutturazione, è tecnicamente definito come *mobilizzazione*: si tratta in altri termini della possibilità, da parte degli individui, di valorizzare al meglio le proprie risorse (componenti della competenza come ad esempio conoscenza, abilità, capacità, motivazioni,...), in funzione dell'ottenimento di un risultato.

In base ai due assi così definiti, si crea un piano la cui diagonale esprime il fabbisogno di riconoscimento delle competenze da parte degli individui.

E' chiaro che minore è il grado di formalizzazione (competenze tacite), e quindi la riconoscibilità sociale del valore delle competenze, e minore è la *formalità* dei contesti di apprendimento, tanto maggiore sarà il fabbisogno di riconoscimento del patrimonio di competenze possedute.

Il piano inoltre aiuta ad identificare, nella prospettiva del *lifelong learning*, tre ampi gruppi sociali di riferimento:

1. un gruppo che allo stato possiede competenze di soglia di ingresso alla vita attiva, dove è alto il grado di riconoscibilità e formalizzazione, ma dove è altrettanto forte il bisogno di *mobilizzazione* delle stesse competenze;
2. un gruppo che possiede competenze, che allo stesso tempo, consentono lo sviluppo della propria occupabilità, ma che necessitano di un consolidamento, anche attraverso un più esplicito riconoscimento sociale;

- un gruppo che detiene competenze sulle quali è necessario costruire interventi efficaci e mirati al mantenimento dei requisiti di occupabilità.

Le caratteristiche di questi tre gruppi sociali di riferimento così individuati, rispetto al fabbisogno di riconoscimento delle competenze, sono molto diversificate, così come i dispositivi e gli interventi che i sistemi dell'apprendimento sono chiamati a fornire.

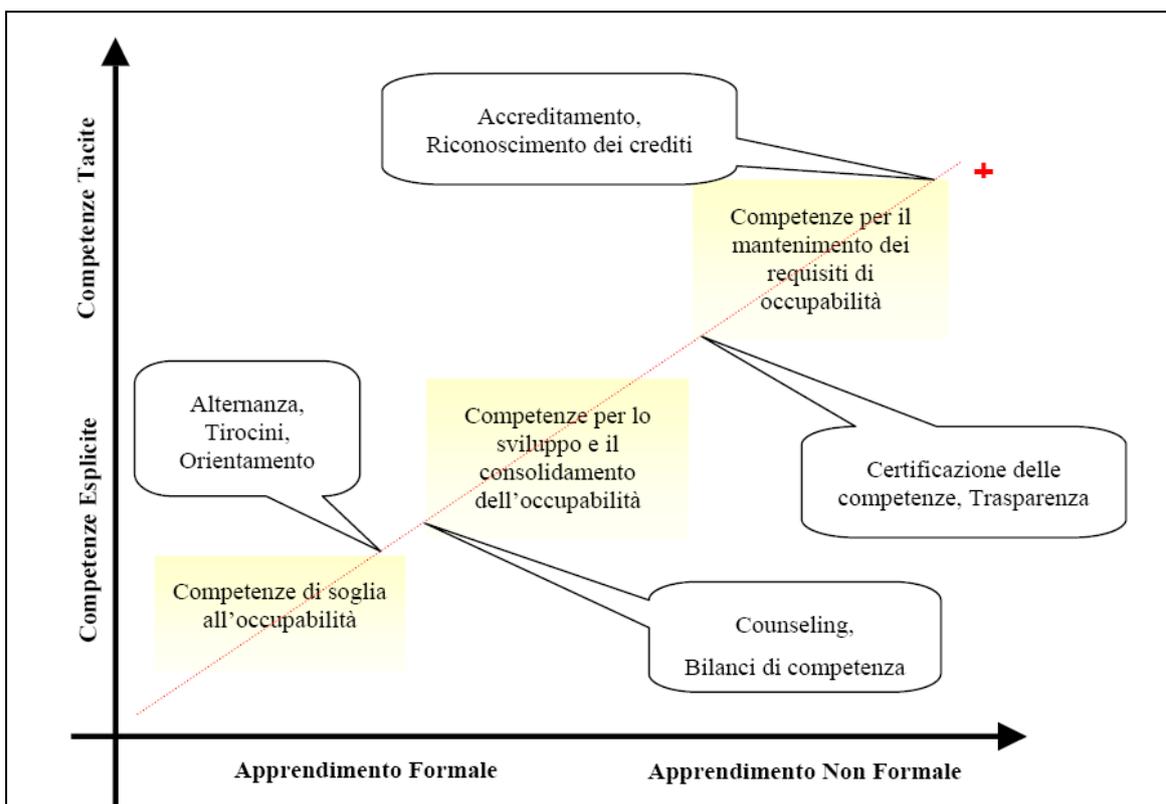


Figura 15: Riconoscimento delle competenze: strumenti e dispositivi utili allo sviluppo del lifelong learning

Nella *figura 15* appare chiara la complessità degli strumenti che il sistema dell'apprendimento è chiamato ad utilizzare per l'effettivo sviluppo delle politiche di *lifelong learning*. È essenziale ed allo stesso tempo strategico, per i sistemi dell'apprendimento, non cadere nella tentazione di interpretare semplicisticamente le politiche di *lifelong learning* come formazione continua o più *ambiguamente* con formazione permanente (MAZZARELLA R., 2006).

2.5.1 Riconoscimento e certificazione nel contesto europeo

Nel 2008 viene stilato il Glossario Cedefop¹⁰², destinato a tutti coloro che si occupano di educazione e formazione, riportando il significato terminologico di alcune parole chiave utilizzate in Europa. Nello specifico:

Riconoscimento dei risultati dell'apprendimento (*recognition of learning outcomes*)

(a) Riconoscimento formale: il processo che dà valore ufficiale alle abilità e alle competenze attraverso:

- il riconoscimento delle qualifiche (certificati, diplomi o titoli); oppure
- il riconoscimento dell'equipollenza (o equivalenza), il rilascio di crediti, la convalida delle abilità e/o delle competenze acquisite.

e/o

(b) Riconoscimento sociale: il riconoscimento del valore delle abilità e/o delle competenze da parte di attori economici e sociali. [Fonte: Cedefop, 2004.]

Convalida dei risultati dell'apprendimento (*validation of learning outcomes*)

La conferma, da parte di un ente competente, che i risultati dell'apprendimento (conoscenze, abilità e/o competenze) acquisiti da una persona in un contesto formale, non formale o informale sono stati accertati in base a criteri prestabiliti e sono conformi ai requisiti di uno standard di convalida. La convalida è generalmente seguita dalla certificazione.

[Fonte: Cedefop 2004]

Accertamento dei risultati dell'apprendimento (*assessment of learning outcomes*)

Il processo di accertamento delle conoscenze, del knowhow, delle abilità e/o delle competenze di una persona in base a criteri prestabiliti (risultati attesi, misurazione dei risultati dell'apprendimento). Ad esso seguono, in genere, la convalida e la certificazione.

[Fonte: Cedefop 2004]

Certificazione dei risultati dell'apprendimento (*certification of learning outcomes*)

Rilascio di un certificato, un diploma o un titolo che attesta formalmente che un ente competente ha accertato e convalidato un insieme di risultati dell'apprendimento

¹⁰² CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

(conoscenze, know-how, abilità e/o competenze) conseguiti da un individuo rispetto a uno standard prestabilito.

[Fonte: Cedefop, 2004.]

Risultati dell'apprendimento (*learning outcomes/learning attainments*)

Insieme delle conoscenze, abilità e/o competenze che un individuo ha acquisito e/o è in grado di dimostrare al termine di un processo di apprendimento formale, non formale o informale.

[Fonte: da Cedefop, 2004.]

Nel 2009 Cedefop pubblica “*European guidelines for validating non formal and informal learning*”¹⁰³ al fine di fornire ai paesi europei uno strumento per migliorare le pratiche nel campo della convalida degli apprendimenti non formali e informali e di provvedere ad un inventario terminologico utilizzato nel dibattito europeo. Tuttavia le parole chiave impiegate non si discostano da quelle riportate nel Glossario 2008.

Possiamo a questo punto trarre delle conclusioni. A tal fine risulta interessante riportare la seguente figura 16 (MARGIOTTA U., 2007, p. 244):

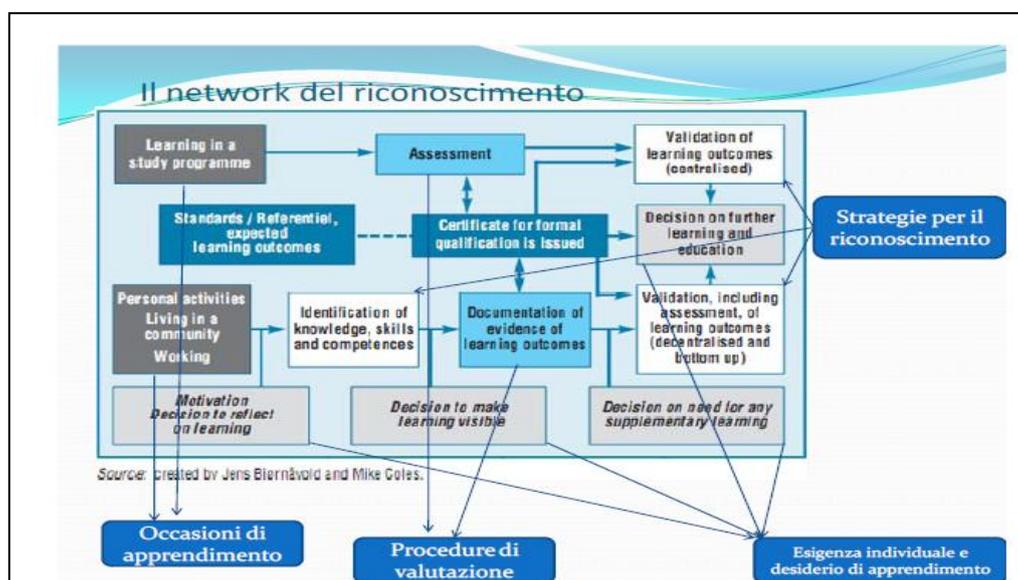


Figura 16: Il network del riconoscimento

Come si può notare dalla figura 16, le occasioni di apprendimento sono molteplici e derivano da percorsi istituzionali, ma anche da attività personali, dalla vita di comunità, e, ovviamente, dalle sollecitazioni professionali. Rispetto a questi contesti di sviluppo della competenza, il riconoscimento avviene in modo direttamente proporzionale al grado di

¹⁰³ CEDEFOP. (2009). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Publications Office. Luxembourg.

ufficialità degli stessi. Si distinguono pertanto, due macro tipologie di valutazione delle competenze: quelle che portano ad un riconoscimento sociale e quelle che portano ad una certificazione.

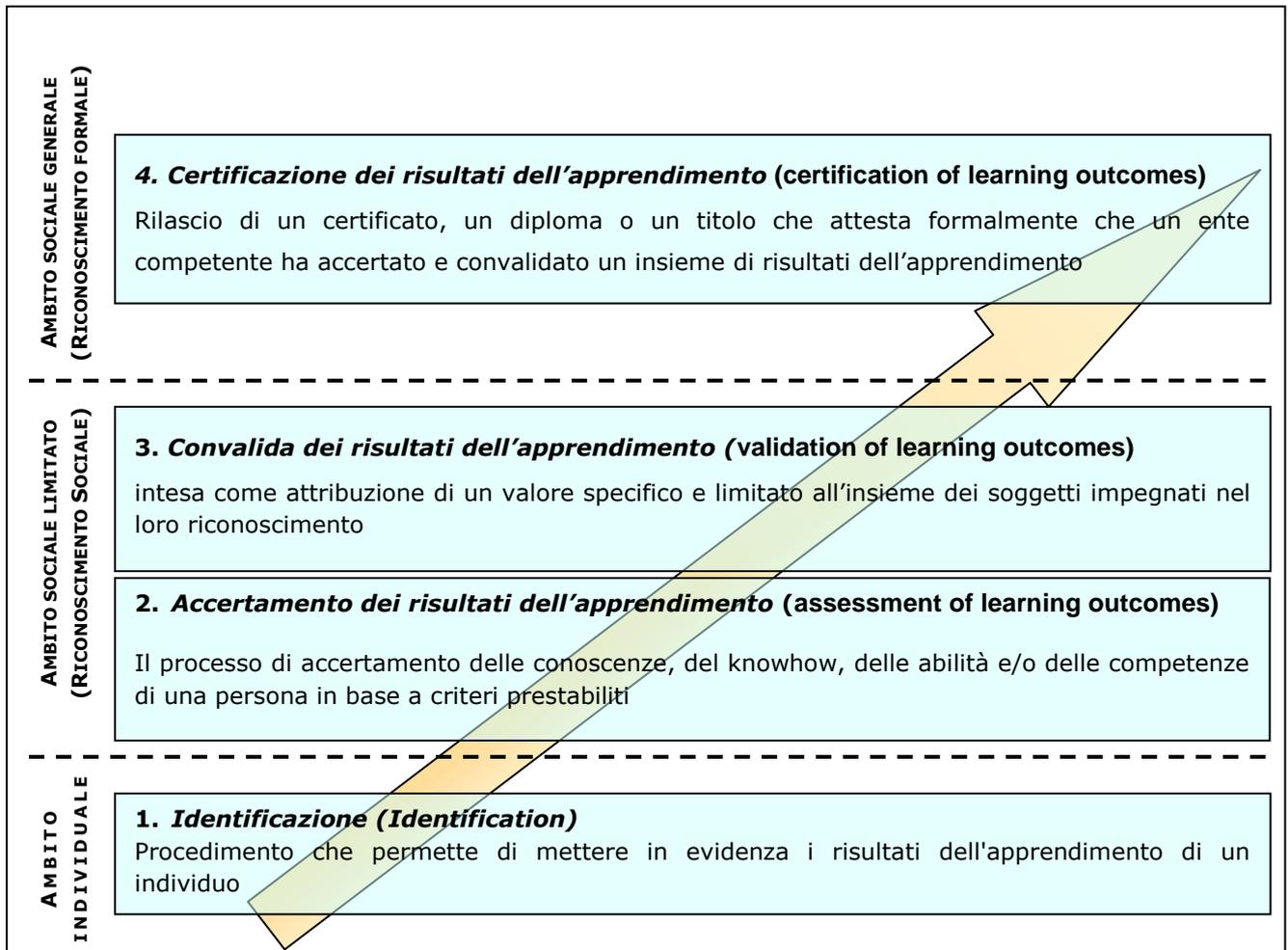


Figura 17: Il processo di messa in trasparenza e in valore delle competenze

Possiamo a questo punto definire:

- il **Riconoscimento** come un processo di dichiarazione/attestazione delle competenze possedute da un individuo che assume valore solo nell'ambito dei soggetti (singole agenzie formative, istituzioni locali, organismi di rappresentanza delle parti sociali, ...) che ne hanno convenzionalmente definito le regole d'uso, secondo un protocollo fra essi mutuamente definito. Non ha quindi un valore legale generale;
- la **Certificazione** come attribuzione di un valore legale e generale alle competenze comunque acquisite da un soggetto, quale condizione per una loro migliore spendita sul mercato del lavoro (anche in relazione al riconoscimento della qualifica professionale) e

verso il sistema educativo e formativo (anche in relazione alla possibilità di riconoscimento dei crediti formativi). La certificazione come pratica estesa è possibile solo in presenza di un sistema di standard che costituiscano il riferimento nazionale e regionale (in prospettiva europea) per riconoscere il possesso di competenze in modo univoco e confrontabile.

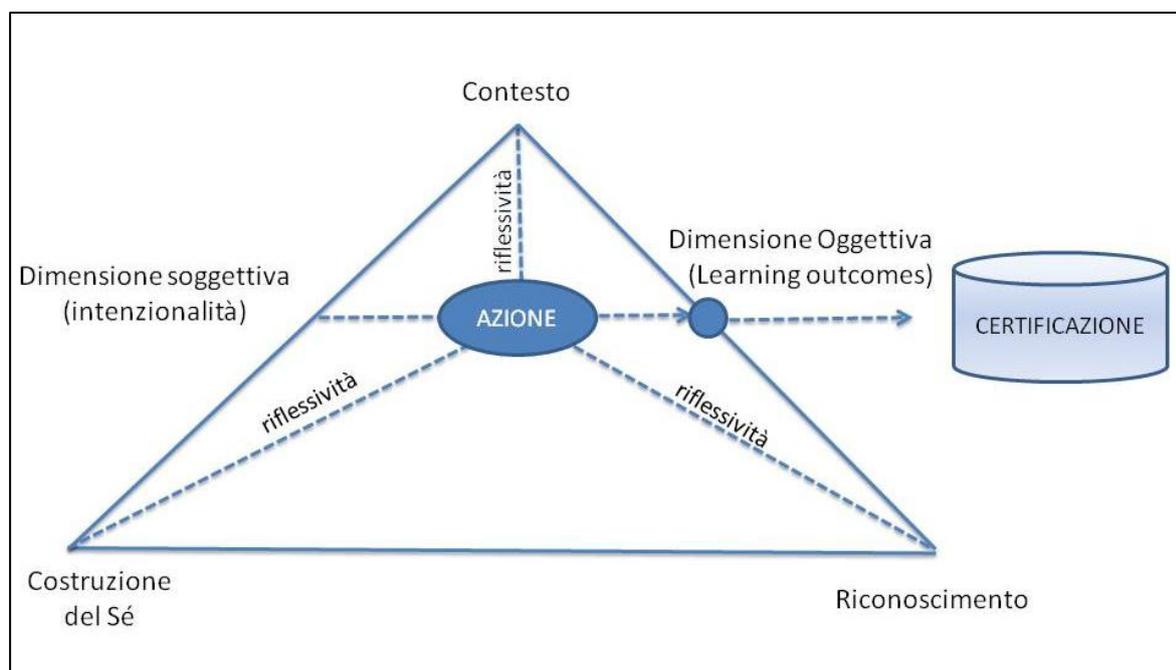


Figura 18: Dimensione della competenza dell'agire intenzione nel sistema di certificazione

2.6 COMPETENZE E TEORIA DEL CAPITALE UMANO

Il segretario generale dell'OCSE, Angel Gurría, ha dichiarato "*Le competenze sono diventate la moneta di scambio mondiale delle economie del 21esimo secolo*", tale dichiarazione viene ripresa nel Rapporto Isfol "Le competenze per l'occupazione e la crescita" (ISFOL, 2012b). Nel sito del Ministero del Lavoro viene riportato: "*Le competenze sono una moneta di cui vogliamo incrementare il valore di scambio, in una prospettiva che dia per certo il valore descrittivo, ma definisca il valore d'uso sulla base dell'evoluzione dei contesti, nonché delle particolarità, dando spazio alla ricchezza contenuta nelle situazioni particolari, nelle innovazioni, nei progetti di nicchia*".

Inoltre, il Consiglio dell'Unione europea, già nella sua risoluzione del 25 novembre 2003, indica lo sviluppo del Capitale Umano come fattore fondamentale per la coesione sociale e la competitività nella società dei saperi; considera, pertanto, il capitale umano una risorsa strategica per lo sviluppo dell'Europa e specifica che le politiche in materia di istruzione e formazione degli Stati dovrebbero essere orientate verso una valorizzazione della personalità di ogni individuo lungo tutto il corso della vita e verso una maggiore partecipazione dei cittadini alla coesione sociale e allo sviluppo economico.

Pertanto capitale umano e competenze diventano risorse chiave di crescita economica, grazie agli effetti che producono sia sull'incremento della produttività, sia attraverso la capacità delle persone e delle imprese di adottare e stimolare nuove tecnologie, nuovi prodotti, servizi e innovazione. Le persone dotate di buone e aggiornate competenze hanno maggiori probabilità di avere e mantenere il lavoro e di disporre di retribuzioni più elevate.

Dobbiamo a questo punto analizzare singolarmente i due concetti chiave: competenze come moneta di scambio e capitale umano.

In Economia la moneta è un oggetto che ha più di una funzione; ognuna di queste funzioni riflette un diverso rapporto sociale tra cui quello di essere un mezzo di pagamento in una transazione. La moneta, oltre ad aver favorito gli scambi, ha sostituito il "baratto" dove la merce assumeva un valore di scambio. Le Teorie del Valore¹⁰⁴ di una merce

¹⁰⁴ Si parla di **Teorie del Valore** in economia per indicare l'insieme delle concezioni riguardanti la genesi e la determinazione del valore, come proprietà delle merci distinta e logicamente antecedente rispetto al prezzo, che ne costituisce in tale ottica la manifestazione fenomenica.

Per 'teoria del valore' si possono intendere due cose distinte: la determinazione quantitativa dei rapporti secondo cui le merci vengono scambiate sul mercato, cioè dei loro prezzi relativi; oppure la ricerca dell'origine del valore delle merci, dunque l'indagine circa il fondamento stesso, l'oggetto e il metodo del discorso economico. Circa la sostanza che conferisce valore alle merci, le due spiegazioni rivali possono essere definite:

cercano di spiegare come si genera questo valore. Senza entrare in analisi specifica, possiamo mutuare da queste teorie la seguente distinzione:

1. *valore d'uso*: è il valore che un individuo assegna ad un bene o servizio, varia da persona a persona (teoria del valore utilità: soggettiva). Ma può anche essere considerato come il valore intrinseco dei fattori di produzione impiegati (teoria del valore lavoro: oggettiva);
2. *valore di scambio* è quello che si viene a creare dopo un'interazione tra un acquirente (colui che offre il suo valore d'uso) e un venditore (colui che vende ad un determinato prezzo).

Le competenze rientrano nella visione oggettiva di valore d'uso in quanto vengono considerate come la risultante di un investimento in termini di formazione e apprendimenti, quindi del valore intrinseco e della loro propensione ad essere utilizzate. Il valore d'uso della competenza richiede continua manutenzione, deve essere curata, aggiornata e sviluppata. Deve cioè appartenere ad un soggetto che sia in grado di tenerla in vita e di curarla costantemente, attraverso una sorta di apprendimento permanente che non può ridursi ad un evento cognitivo, ad un impegno di semplice studio. Il risultato di questo investimento è il poter scambiare le competenze acquisite (valore-lavoro) con un posto di

'oggettiva': riconduce il valore delle merci al lavoro che direttamente o indirettamente è stato impiegato per produrle: essa sarebbe oggettiva in quanto il lavoro impiegato per produrre una merce dipende dalle tecniche di produzione adottate, e queste in ogni dato momento sono date.

'soggettiva': nega che questo dipenda da loro proprietà intrinseche: il valore delle merci dipenderebbe dall'apprezzamento, da parte dei singoli soggetti, dell'attitudine dei beni economici a soddisfare i bisogni. La teoria del valore utilità intende spiegare i prezzi delle merci a partire da quanto appare sul mercato; la teoria del valore lavoro, a partire da quanto avviene nella sfera della produzione.

Le due teorie sottendono una diversa visione del mondo, per quanto riguarda lo scopo della produzione. La teoria del valore utilità assume che scopo della produzione sia la produzione di valori d'uso, il soddisfacimento dei bisogni dei consumatori. La teoria del valore lavoro assume invece che scopo della produzione sia la produzione di valori di scambio, in vista della realizzazione di un profitto. La teoria del valore lavoro e la teoria del valore utilità sono dunque contrapposte nelle premesse e nelle conclusioni; se però si concepisce il sistema capitalistico come un sistema storicamente determinato, esse hanno una implicazione comune.

La teoria del valore lavoro, in quanto fa dipendere il valore delle merci dalle tecniche di produzione, rinvia alla questione delle macchine: se siano neutrali, se di esse si faccia un uso capitalistico, o se abbiano addirittura una forma capitalistica. Soltanto nel primo caso una teoria del valore lavoro sarebbe oggettiva in senso stretto, e peraltro non sarebbe in contraddizione con una teoria del valore utilità. Nel secondo e nel terzo caso il valore delle merci verrebbe invece a dipendere dalle decisioni dei capitalisti circa l'uso o la forma delle macchine e dunque circa le tecniche di produzione. Una teoria del valore utilità, d'altra parte, presuppone la sovranità del consumatore, sovranità di cui si può dubitare. La scelta dei consumatori, quale si esprime sul mercato, è necessariamente limitata all'ambito delle alternative offerte dai produttori. Può perciò darsi che le scelte registrate sul mercato siano soltanto preferenze di secondo ordine, rispetto alle scelte che i consumatori farebbero se fossero disponibili altre alternative (v. Dobb, 1940; tr. it., p. 295). Tutte e due le teorie, anche se in modo differente, rinviano dunque al particolare modo di produzione cui si riferiscono e al diverso potere dei diversi soggetti economici e delle diverse classi sociali. In tutti e due i casi è il rapporto capitalistico a determinare il valore delle merci, in quanto esso determina sia le tecniche di produzione sia i gusti dei consumatori, all'interno di un processo di produzione e riproduzione il cui fine non è il valore d'uso bensì il valore di scambio: il profitto.

lavoro che dia un reddito e a che fare con il Riconoscimento delle competenze. Il valore di scambio è ciò che ottiene l'individuo nel mercato del lavoro dal valore d'uso della competenza e questo ha a che fare con la Certificazione.

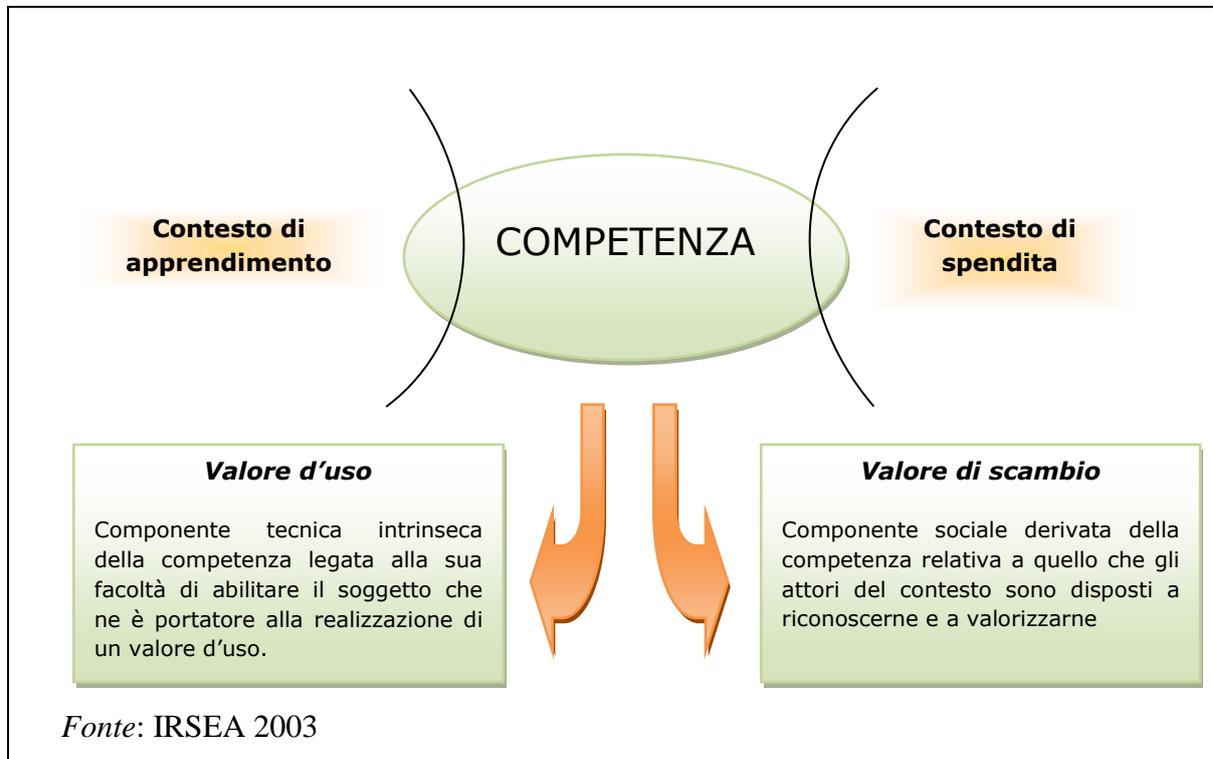


Figura 19: La competenza tra valore d'uso e valore di scambio

La riuscita di questo scambio dipende anche dall'altro soggetto attivo nell'attribuzione del valore: il mercato del lavoro e la società. Nella teoria economica del valore, la Certificazione sembrerebbe però richiamare più il valore d'uso secondo la visione utilitarista che il valore di scambio in quanto di solito, la certificazione non determina di per sé un valore di scambio, limitandosi ad attestare in modo pubblico e formale la sicura presenza di un valore d'uso, inteso come comprovata conformità ad uno standard. Pertanto la Certificazione se non viene organizzata in un quadro di senso dato da una qualifica e da un'identità professionale rischia di rimanere solo un valore d'uso rispondente all'esigenza post fordista di flessibilità.

L'altro concetto che ci siamo proposti di analizzare è il capitale umano.

La teoria del capitale umano che è stata elaborata nei primi anni sessanta da Schultz (1961), Mincer (1958; 1970) e Becker (1962; 1964), ha poi avuto notevoli sviluppi in varie direzioni che non è certo possibile riprendere qui.

Molte sono le definizioni che i vari autori hanno dato del capitale umano ai vari livelli (di individuo, famiglia, impresa, paese). Ci sembra comunque utile, in questo contesto, riferirci a quella generale riportata in un noto lavoro dell'OECD del 2001 (OECD, 2001), dove per capitale umano si intende “le conoscenze, le capacità e le competenze e gli attributi individuali che facilitano il benessere personale, sociale e economico”. E' chiaramente una definizione che fa riferimento alle molteplici caratteristiche del capitale umano e ai fattori che ne influenzano il livello e l'evoluzione.

La teoria, o forse meglio le teorie, del capitale umano hanno comunque fornito una giustificazione scientifica a due convincimenti: per i singoli individui, il livello (o stock) e lo sviluppo del capitale umano determinano un diverso livello e sviluppo delle loro retribuzioni e redditi (e ciò vale anche per le famiglie); per l'economia nel suo complesso, determinano il livello e la crescita economica complessiva del paese (e ciò vale anche per le imprese).

In tal modo, dal punto di vista microeconomico, il capitale umano di un individuo è considerato una delle principali determinanti del successo nel mondo del lavoro e l'investimento formativo assume rilevanza per le maggiori opportunità che offre agli individui di accesso e permanenza nel mercato del lavoro, oltre che di progressione di carriera e di miglioramento delle condizioni professionali, anche in termini retributivi. L'investimento nell'apprendimento del soggetto viene giudicato in base ai suoi tassi di rendimento attualizzati¹⁰⁵ (FITZ-ENZ J., 2000). In altre parole, si ipotizza di essere in grado di determinare l'opportunità di prendere una certa decisione di studio sulla base del parametro della profittabilità (ROSSETTI S.; TANDA P, 2001).

A livello macroeconomico, si ritiene che le capacità competitive di un paese e del suo sistema produttivo dipendano dal tasso di accumulazione e dallo stock degli investimenti in capitale fisico, ma anche dall'investimento e dallo stock di conoscenze incorporate nel capitale umano. Quest'ultimo, come il progresso tecnologico, costituisce un elemento altrettanto cruciale del processo di crescita economica dei paesi, alla luce dei positivi effetti che gli investimenti in educazione e formazione determinano sulla produttività del lavoro. Le recenti teorie del capitale umano tendono a porre l'accento anche sulla qualità del lavoro, come fattore in grado di determinare il risultato dell'intero processo produttivo e la crescita economica. Si sostiene, infatti, che anche il capitale fisico è formato da beni che sono a loro volta il frutto del lavoro umano e, quindi, la vera potenzialità economica delle

¹⁰⁵ Storicamente esistono, tuttavia, dei precedenti alla teorizzazione americana si veda Petty (1682), Smith e la scuola classica inglese (1776-1870), la scuola neoclassica inglese (1870-1890).

risorse disponibili sta nella loro tecnologia, la quale non è altro che conoscenza umana applicata alla produzione. La possibilità da parte delle imprese di fruire di lavoratori maggiormente istruiti innalza la produttività e contribuisce quindi a spiegare il più elevato livello di reddito che caratterizza i paesi più sviluppati e in generale il loro benessere materiale. Il processo di sviluppo è perciò tanto maggiore quanto più elevata è la qualità del lavoro in grado di creare tecnologia e di utilizzarla in modo appropriato.

La teoria del capitale umano però va considerata parallelamente alla teoria funzionalista in quanto entrambi le teorie si svilupparono negli anni '50 e '70. Quest'ultima, come la prima, si è proposta di spiegare il rapporto tra *struttura sociale* e *istituzione scolastica* infatti la teoria funzionalista¹⁰⁶, sia nella versione classica (Durkeim¹⁰⁷ 1971; 1962) che in quella moderna (Merton, 1983; Parsons, (PARSON T., 1981) considera la società come un "sistema" di "parti" interdipendenti, che compiono determinate funzioni utili o necessarie alla sopravvivenza dell'intero sistema. Le funzioni svolte dall'istruzione sono la socializzazione, il controllo sociale, la selezione e allocazione degli individui nelle varie occupazioni. E' un dato di fatto che l'istruzione ha avuto in tutti i paesi più avanzati una enorme espansione, quali che siano gli indicatori prescelti (tassi di scolarizzazione, numero di ore passate a scuola ogni giorno, numero di insegnanti, percentuale degli investimenti nell'istruzione sul PIL ecc). E tale espansione ha riguardato, in varia misura, tutti gli strati sociali, e sia gli uomini che le donne. Secondo questi teorici tale espansione è una conseguenza della modernizzazione e della crescente differenziazione istituzionale della

¹⁰⁶ Seguendo la limpida analisi di Barbagli (1997), tale teoria può essere articolata nelle seguenti proposizioni:

- a) il livello di qualificazione richiesto dalle occupazioni della società industriale cresce costantemente attraverso due processi:
 - a.1: in primo luogo una tendenza all'aumento della percentuale dei posti di lavoro che richiedono un alto livello di qualificazione e una tendenza parallela alla diminuzione di quelli che ne richiedono uno basso
 - a.2: in secondo luogo una tendenza degli stessi posti di lavoro a un costante innalzamento del livello di qualificazione richiesto
- b) e' l'istruzione fornita dalle istituzioni scolastiche che provvede il livello di qualificazione richiesto. Ciò significa:
 - b.1: l'istruzione rende la forza lavoro più produttiva;
 - b.2: essa viene fornita non da molte, ma da un'unica istituzione specializzata: la scuola.
- c) ne consegue che man mano che il livello di qualificazione richiesto dalle occupazioni nella società industriale cresce, aumenta la percentuale della popolazione che deve passare attraverso le istituzioni scolastiche, così come aumenta la durata del periodo che questa deve trascorrere in esse."

¹⁰⁷ La teoria durkheimiana dell'ordine sociale ne spiega l'esistenza non grazie alla coercizione, all'interesse o alla inerzialità della vita sociale, ma in base ad un minimo di consenso verso alcuni valori comuni (soprattutto morali), che è quindi una condizione necessaria della stabilità e della continuità della società. Nella sociologia di Durkheim il punto di partenza è perciò la società, con le sue esigenze di continuità e stabilità. Le forme della solidarietà sociale non possono essere spiegate a partire dall'individuo e dai suoi interessi. L'individuo, lasciato a sé stesso, sarebbe infatti un essere asociale ed egoista, quasi animalesco (BESOZZI E., 1998).

società, cioè della tendenza della società a diventare più complessa, ad articolarsi in un gran numero di ruoli, professioni, mestieri, alcuni dei quali richiedono “capitale umano strategico”, ovvero personale molto qualificato capace di svolgere le “occupazioni strategiche della società moderna” (imprenditori, manager, ingegneri, medici, architetti, insegnanti ecc). In altre parole, la principale funzione della scuola è quella di soddisfare la domanda di qualificazione proveniente dal mondo del lavoro, ed essa lo fa convertendo le capacità in competenze necessarie a svolgere le occupazioni “più strategiche”. Ciò favorirebbe la mobilità sociale e lo sviluppo economico. Queste erano le idee degli studiosi funzionalisti intorno agli anni '50-'60.

Al di là dei meriti, dei punti di forza e di debolezza teorici ed empirici, di queste due teorie, occorre dire che alla loro base vi erano anche due diverse ideologie:

- 1) l'istruzione come mezzo di progresso sociale;
- 2) l'istruzione come mezzo di sviluppo economico.

Secondo la prima, la politica scolastica non doveva tanto rimettere in discussione le disuguaglianze nella distribuzione del potere e della ricchezza, cioè i privilegi, ma si dovevano cambiare i criteri di tale distribuzione. Diffondere l'istruzione voleva dire distribuire in modo diverso, favorendo non i giovani socialmente privilegiati, ma quelli intellettualmente dotati, cioè forniti di quelle capacità che l'istruzione avrebbe convertito nelle competenze necessarie. La seconda ideologia si rifaceva invece alla “teoria del capitale umano”, secondo la quale l'istruzione è una forma di investimento produttivo in, appunto, “capitale umano”. Questo tipo di investimento e quindi l'espansione dell'istruzione, si sosteneva, potesse dare sicuramente un grande contributo allo sviluppo economico, non solo delle società avanzate, ma anche dei paesi sottosviluppati.

2.6.1 La certificazione delle competenze “funzionale” al capitale umano

Gli orientamenti e i dispositivi adottati e/o in via di sperimentazione, sia in ambito europeo che in ambito nazionale e regionale, per quanto riguarda il riconoscimento e la certificazione delle competenze, ci permettono di delineare l'approccio su cui fondano le proprie radici. Nonostante l'apparente differenziazione, i sistemi di certificazione stanno convergendo su molti punti in comuni.

La procedura viene infatti suddivisa in fasi e servizi riassumibili in:

1. **Accoglienza:** questo servizio fornisce informazioni relative al percorso di riconoscimento e certificazione delle competenze;

2. **Riconoscimento/Identificazione:** questo servizio supporta la persona nell'identificare, formalizzare le competenze acquisite nei contesti di apprendimento non formale e informale attraverso la ricostruzione ed analisi delle esperienze di apprendimento

3. **Validazione:** processo attraverso il quale gli apprendimenti dichiarati dal soggetto nell'ambito della propria esperienza maturata in contesti 'non formali e informali' vengono analizzati da un operatore qualificato, e vengono successivamente posti in relazione con gli apprendimenti che costituiscono l'obiettivo dei percorsi 'formali' di formazione e/o di qualifiche professionali, in funzione del riconoscimento dei crediti corrispondenti.

4. **Certificazione:** processo mediante il quale l'organismo pubblico - o altro soggetto da esso specificamente abilitato - rilascia un attestato formale relativo al possesso di determinate competenze da parte dell'individuo.

Schematizzando la procedura otteniamo:

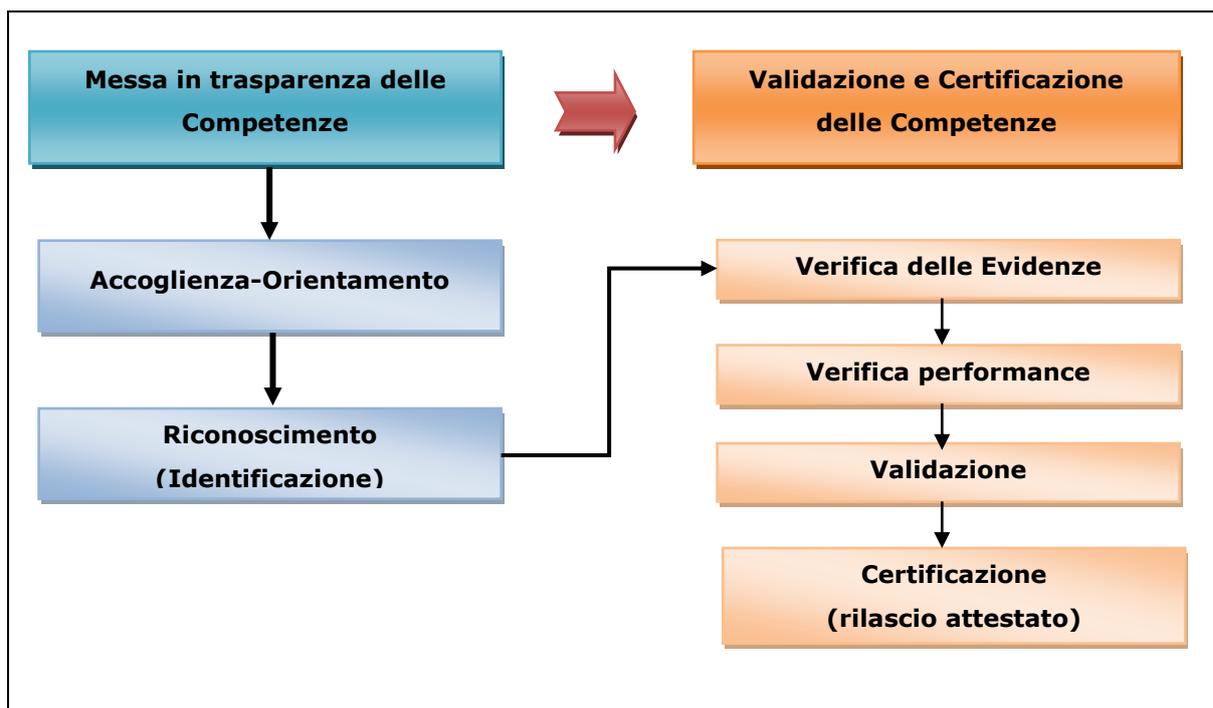


Figura 20: Modello di Riconoscimento e Certificazione delle Competenze

Oltre alla suddivisione in fasi, le procedure di certificazione stanno seguendo un *approccio funzionalistico*: le competenze vengono trattate in modo stereotipato o astratto, o come attributi attitudinali del lavoratore o come attributi del posto del lavoro, ossia come equivalenti delle qualifiche, dei profili professionali o di altre forme di declaratoria rivolte alla classificazione e all'ordinamento di specifiche categorie di mansioni. Tale processo potrebbe essere così rappresentato:

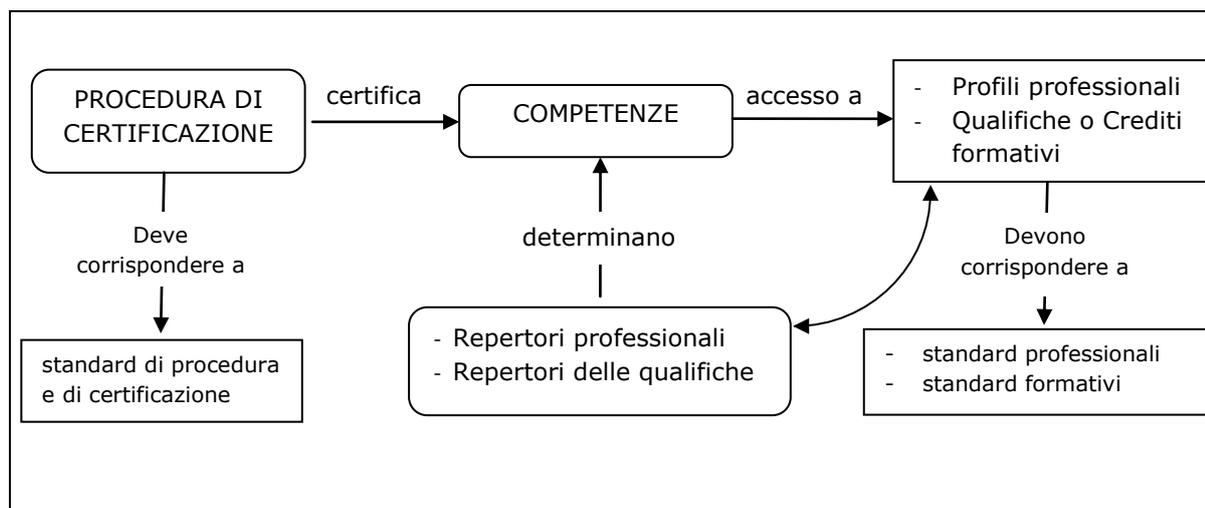


Figura 21: Approccio “funzionalistico” del processo di certificazione delle competenze

La riorganizzazione dei sistemi di certificazione delle competenze, qui sopra descritto, corrisponde all’intenzione “aziendale” del paradigma del capitale umano – di per sé legittima ma non assolutizzabile – di massimizzare l’efficacia e l’efficienza del sistema economizzando i costi (non tanto o non solo in termini finanziari), con l’intento di favorire da una parte la mobilità lavorativa e dall’altra il collegamento tra politiche del lavoro e sistemi formativi. Tuttavia tale approccio tende a riprodurre una logica del sistema meccanico che rischia di “meccanizzare” anche il soggetto, come parte funzionante di un sistema retto dal criterio della ottimizzazione dei risultati e dell’impiego delle risorse. Inoltre, in quest’ottica viziata e riduttiva, si può individuare una matrice di “formazione al ruolo”.

Quando il metro valutativo di un’azione si determina soltanto dalla riuscita positiva o negativa, in termini prettamente descrittivi, si corre il rischio di soffermarsi troppo sulle sue connotazioni operative, e quindi tangibilmente misurabili. La tecnica odierna – e qui per *téchne* (τέχνη) si assume la prospettiva intesa non quale «universo dei mezzi (tecnologie) [...] [ma] la razionalità che presiede al loro impiego in termini di funzionalità ed efficienza» (GALIMBERTI U., 2005, p. 34) - trovandosi a proprio agio nell’analisi scrupolosa dei fattori procedurali che supportano l’attività, finisce, per proprie caratteristiche endogene, a misconoscere il riferimento valoriale di cui ogni agire deve essere intessuto. La razionalità sottesa ad un tale procedimento “tecnico” presenta il suo tratto saliente in una logica di natura strumentale, in cui avviene un processo di semplificazione della ragione stessa (HORKHEIMER M., 1969, p. 13).

In altre parole, il mondo della tecnica sembra aver trasformato il valore *assiologico*, e perciò anche *oggettivo*, della tensione antropologica ed educativa, sforzandosi di mostrare come un sapere operativo, esplicitato in una compiutezza processuale ben definita, debba far eco un'altrettanto propositiva crescita umana e formativa. Il criterio formativo della riflessione pedagogica sembra così, in ultimo essere giustificato su di un terreno utilitaristico-soggettivistico (ossia radicato nella giusta proporzione di mezzi impiegati per la realizzazione di particolari traguardi) che funge come fondamento di un agire educativo troppo sensibile alle esigenze pragmatiche dell'azione, le quali sono sì fondamentali ma non uniche (BALDUZZI E., 2009, p. 136).

Di fatto «tale condizione orienta il soggetto nella sua socializzazione anche primaria ad adeguarsi ad una autolimitazione circa la valorizzazione delle proprie risorse come quelle che potrebbe utilizzare durante il corso della sua vita e ad una selezione artificiale dei saperi acquisibili [...] in relazione non alle proprie potenzialità o ad i propri orientamenti ma ai voleri della società, in quanto – se così non facesse – la sua azione perderebbe di valore ed egli stesso non riuscirebbe ad inserirsi validamente nella società» (ISFOL 2000, 197). Al riguardo Luigi Alici (2002) richiama un punto nevralgico nella teoria dell'azione sostenendo che se dovesse essere «rimosso il soggetto agente, alla radice dell'azione non s[avrebbero] più ragioni e motivi, ma soltanto cause».

Si consideri poi che tale logica meccanicistica non impatta solo sul soggetto, ma anche sui processi formativi piegandoli ad un orientamento determinato e definito al “ruolo” con il rischio latente di traghettare la formazione, da astratta e “inutile” qual era (e certamente bisognosa di una revisione), ad appiattirsi alle richieste del mondo del lavoro. Rispetto all'istruzione programmata di matrice comportamentista, il modello sembra rimasto sostanzialmente invariato: recepimento dei bisogni – individuazione degli obiettivi – definizione del curriculum – descrizione delle prestazioni – programmazione delle sequenze di attuazione (moduli) – progettazione di unità didattiche legate a precisi performance objectives – selezione dei materiali e delle metodologie della singola lezione – verifica (assessment) e valutazione. Se la strategia è questa, allora non c'è niente di nuovo: se così fosse, si percorrerebbe una strada scarsamente produttiva, se non sbagliata (GUAISTI L., 2001).

2.7 OLTRE IL FUNZIONALISMO DELLE COMPETENZE

Le competenze e la loro certificazione così come argomentato nel capitolo precedente porta a chiederci se sia possibile superare tale paradigma e ritrovare un valore formativo ed emancipativo per la persona all'interno di un processo che collega le competenze a profili professionali.

2.7.1 *Capability* come libertà sostanziale di poter scegliere fra “le vite possibili”

Con il termine *capacitazione* Sen indica l'«abilità di fare cose» e di «funzionare » in cui si riflette la libertà dell'individuo di poter scegliere e determinare in che direzione svolgere il proprio progetto di vita.

Sen (1993), in *Capability and Well-Being*, definisce due concetti: *functionings* e *capabilities*.

Functionings represent parts of the state of a person – in particular the various things that he or she manages to do or be in leading a life. The capability of a person reflects the alternative combinations of functionings the person can achieve, and from which he or she can choose one collection (Sen, 1993).

I *functionings*, le cui radici sono chiaramente aristoteliche¹⁰⁸, riguardano stati o cose che gli individui raggiungono o fanno (l'insieme di *being* e *doing*, secondo il linguaggio

¹⁰⁸ Il collegamento del pensiero seniano con la nozione aristotelica di vita buona “transita per l'economia, e non è dunque possibile affrontarlo se non attraversando, pur in modo necessariamente non dettagliato, il contributo di Sen in quanto economista.

Esprimendo una convinzione in controtendenza rispetto al *mainstream* economico, Sen ritiene che l'economia abbia da essere (e così è, effettivamente, nel suo approccio), davvero “politica”, nel senso più alto del termine, così come anche Aristotele lo concepiva. Lo Stagirista, infatti, nell'*Etica Nicomachea* e nella *Politica*, per quanto istituisca una serie di scienze specialistiche e settoriali, non configura l'economia come disciplina autonoma, e la interpreta, piuttosto, come una parte dell'etica e della politica, cioè non come una scienza descrittiva, ma come una scienza normativa, volta a tutelare la coesione e il buon funzionamento della vita comune. Non appare così strano, alla luce di ciò, ripartire dalla “vita buona” proprio prendendo le mosse dall'economia: essa, infatti, naturalmente chiamata al dialogo con la filosofia politica, interagisce strettamente con quest'ultima. Non è vero che la filosofia si occupi solo di *fini* e l'economia solo di *mezzi* (o addirittura, nell'interpretazione di Lionel Robbins, solo della relazione tra mezzi e fini, disinteressandosi, nel merito, di entrambi). Piuttosto, ambedue si occupano *del rapporto tra mezzi e fini nella sfera politica*, sia pure con tagli diversi: l'una, la filosofia politica, con un taglio qualitativo, preoccupata della congruenza; l'altra, l'economia, con un taglio quantitativo, preoccupata del rendimento. Così concepisce l'economia focalizza in modo naturale la sua attenzione sui problemi dello sviluppo, non tanto perché adotti nuovamente l'angolo prospettico tipico della scuola classica, quello dinamico (anziché quello statico dei neoclassici) quanto per il fatto di essere impegnata in un proficuo *crossing over* con le finalità e gli obiettivi delle istituzioni pubbliche (MOCELLIN S., 2006, pp. 143-145).

utilizzato dallo stesso Sen); sono, cioè, realizzazioni di ciò che una persona desidera - in quanto gli dà valore - di fare o di essere” (dai funzionamenti più elementari: essere nutrito a sufficienza, non soffrire di malattie evitabili; ai più complessi: essere in grado di partecipare alla vita della comunità, aver rispetto di sé. I funzionamenti comprendono due componenti: una dinamica poiché richiama alle azioni che l’individuo compie e una statica laddove il concetto rimanda all’idea di uno stato di esistenza o di essere.

Le *capabilities* sono definite come ciò che ciascun individuo è in grado di poter essere o poter fare, qualora ne abbia l’opportunità; in altri termini, rappresentano l’insieme delle combinazioni alternative di *functionings* che è in grado di realizzare. E’ dunque una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti (o, detto in modo meno formale, di mettere in atto più stili di vita alternativi)”. In questo senso allora la combinazione alternativa di funzionamenti fra cui può essere esercitata la scelta, rappresenta l’orizzonte delle possibili alternative capacitanti (la capacitazione viene intesa come possibilità: ciò che potrei essere e fare). Quando invece la combinazione dei funzionamenti effettivi costituisce la “riuscita reale” allora si deve intendere come stato di realtà: ciò che realmente sono e faccio

Le *capabilities* sono, dunque, strettamente collegate ai *functionings*: secondo una efficace definizione di Williams, «la *capability* sta al *functioning* come il possibile sta all’attuale» (William B., 1987).

Sen afferma che la *capability* di un individuo

[...] *rappresenta le varie combinazioni di funzionamenti (stati di essere e fare) che la persona può acquisire. La capacità è dunque un insieme di vettori di funzionamenti, e riflette la libertà dell’individuo di condurre un tipo di vita piuttosto che un altro. Così come il cosiddetto «insieme di bilancio» nello spazio delle merci rappresenta la libertà della persona di comprare panieri di merci, l’«insieme delle capacità» nello spazio dei funzionamenti riflette la libertà della persona di scegliere fra le vite possibili. Sen A.(1994).*

In riferimento al significato della nozione di *capability*, Magni (2006) rileva come essa comprenda due differenti accezioni: quella di *ability*, in relazione al potere interno dell’individuo di essere o fare (un potere di carattere controfattuale, posseduto e non necessariamente esercitato), e quella di *opportunity*, che si rifà alla presenza di condizioni esterne che rendono possibile per l’individuo l’essere e il fare. Si può spiegare ulteriormente il significato di *capability* facendo ricorso ad un esempio: un individuo con

una disabilità motoria che non riceve aiuto da altri individui non possiede la *capability* di uscire dalla propria abitazione (ad esempio per fare una passeggiata in un parco), mentre lo stesso individuo, se aiutato da altri individui ogni qualvolta lo desidera, possiede la *capability* di uscire dalla propria abitazione. «È questa distinzione – afferma Sen – che l’approccio delle capacità cerca di cogliere» (Sen, 2000).

Nell’ambito della teoria del *capability approach*, è l’insieme degli stati potenzialmente raggiungibili (*capability set*) e di quelli effettivamente realizzati (*functionings*) che determina il benessere e la qualità della vita di un individuo.

Dunque, la valutazione del benessere di un individuo deve riferirsi non solo ai *functionings* ma, in considerazione dell’importanza attribuita alla libertà sostanziale dell’individuo di essere e fare.

Sen attribuisce alla libertà individuale un ruolo chiave nel processo di sviluppo sociale: lo sviluppo è inteso, infatti, come un processo di espansione delle libertà reali godute dagli individui.

La libertà può essere intesa sia in senso positivo (come *libertà di*) che in senso negativo (come *libertà da*): la libertà positiva è definita in riferimento agli stati e alle cose che un individuo può o meno conseguire, senza considerare i fattori causali alla base del conseguimento; la libertà negativa, è definita, al contrario, in riferimento all’assenza di limitazioni per il conseguimento stesso. Secondo questa interpretazione, una violazione della libertà negativa implica anche una violazione della libertà positiva, mentre non accade il contrario¹⁰⁹.

“le capacità sono nozioni di libertà nel senso positivo del termine: quali opportunità reali si hanno per quanto riguarda la vita che si può condurre” (Sen, 1992)

Sen sostiene fortemente l’adozione di un concetto positivo di libertà, *libertà positiva*, cioè una visione della libertà come abilità concreta di fare qualcosa e di essere qualcuno, in opposizione a un concetto *negativo*, che intende la libertà come assenza di impedimenti formali¹¹⁰. D’altra parte la libertà seniana va intesa come potere, possibilità di scelta, e non come controllo diretto di tutte le variabili che determinano la presenza di diverse opzioni.

¹⁰⁹ Il riferimento è all’interpretazione di Berlin, I. (1958),

¹¹⁰ Per chiarire la distinzione, si pensi al caso di un disabile che intende raggiungere un edificio pubblico: mentre da una parte egli può essere libero di accedervi, nel senso che nessuno glielo vieta legalmente, dall’altra può essere non-libero, ovvero concretamente incapace di accedervi se ad esempio ci sono barriere architettoniche. Un altro esempio è relativo al digiuno: digiunare – per protesta – è diverso – ricorda sempre Sen – da morire di fame. Nel primo caso si ha la libertà e possibilità di scegliere di condurre la propria vita

La capacità rappresenta le varie combinazioni di funzionamenti (stati di essere o di fare) che la persona può acquisire e per questa ragione la capacità riflette la libertà dell'individuo di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro. Non si discute di libertà dalle restrizioni, ma di libertà intesa come *positive power* di fare e di essere ciò che si vuole fare ed essere.

Le libertà sono – per Sen – contemporaneamente *fini e mezzi* in quanto «lo sviluppo economico può essere visto come un processo di ampliamento delle capacità delle persone» (Sen A., 1992).

Dunque, oltre al ruolo *costitutivo* (Magni, 2006) – che attiene all'importanza delle libertà per la vita umana - Sen attribuisce alle libertà anche un valore *strumentale* nel processo di sviluppo: la libertà di agire di ciascun individuo è condizionata dagli assetti sociali, politici, economici di una società; questi, a loro volta, possono essere trasformati (in senso libertario) dall'esercizio individuale della libertà stessa, in particolare di alcuni tipi di libertà, definite *libertà strumentali*.

Lo sviluppo consiste nell'eliminare vari tipi di illibertà che lasciano agli uomini poche scelte e poche occasioni di agire secondo ragione; eliminare tali illibertà sostanziali – questa è la mia tesi – è un aspetto costitutivo dello sviluppo. Tuttavia, per comprendere più a fondo il nesso fra sviluppo e libertà, dobbiamo andare oltre il riconoscimento (pur cruciale) di questo punto fondamentale. Al peso intrinseco della libertà umana vista, in generale, come obiettivo preminente dello sviluppo si aggiunge – ed è aggiunta importante – l'efficacia strumentale di certe particolari libertà nel promuoverne altre. (Sen A., 2000)

Sen individua cinque tipi distinti di libertà strumentali: le *libertà politiche*, le *infrastrutture economiche*, le *occasioni sociali*, le *garanzie di trasparenza*, la *sicurezza protettiva* (Sen A., 2000).

- Le *libertà politiche* fanno riferimento alla possibilità degli individui di scegliere chi deve governare, influenzarne i programmi, conoscerne e, eventualmente, criticarne l'operato, di discutere liberamente di politica, di avere accesso ad una stampa libera, ecc.

nel modo in cui si ritiene degno; nel secondo caso invece non vi è nessuna possibilità di scelta ma l'assenza di mezzi e risorse economiche, la presenza di date istituzioni e pratiche politiche e sociali limitano la libertà e impediscono lo sviluppo delle capacità individuali.

- Le *infrastrutture economiche* riguardano le possibilità degli individui di utilizzare risorse economiche per consumare, produrre e scambiare¹¹¹.
- Le *occasioni sociali* si riferiscono agli assetti di una società in materia di scuola, sanità e altri servizi tali da influire sulla libertà degli individui di condurre la vita che desiderano. Sen ne sottolinea l'importanza sia per la vita privata, sia perché sono presupposti indispensabili per una efficace e consapevole partecipazione alle attività economiche e politiche¹¹².
- Le *garanzie di trasparenza* si riferiscono alla necessità degli individui di rapportarsi gli uni agli altri avendo garanzia di franchezza e chiarezza; le *garanzie di trasparenza* hanno un'importanza cruciale nella lotta contro la corruzione, l'irresponsabilità finanziaria, ecc.
- La *sicurezza protettiva* fa riferimento alla rete sociale in grado di garantire protezione e assistenza ai segmenti più vulnerabili della società (si pensi, ad esempio, gli assegni di disoccupazione, all'integrazione del reddito degli indigenti, ecc.).

2.7.2 Agency come capacità di agire con efficacia

Il secondo argomento riguarda il valore della *agency*. Sen ritiene che il benessere, al contrario di quanto affermato dalle teorie welfariste, non sia l'unico elemento cui un individuo attribuisce valore: egli afferma, infatti, che un individuo può desiderare cose e perseguire obiettivi che non influiscono sul proprio benessere¹¹³.

In *The Idea of Justice*, Sen (2009) scrive che:

When, for example, Mohandas Gandhi was released by the authorities in British India from being restrained at home and from not being

¹¹¹ A questo proposito Sen sottolinea: «Ovviamente, nella relazione fra reddito e ricchezza nazionali da un lato e titoli economici individuali (o familiari) dall'altro, è importante, oltre all'aspetto aggregativo, anche quello distributivo.» (Sen A., 2000).

¹¹² Sen sottolinea: «L'analfabetismo, per esempio, può ostacolare gravemente la partecipazione ad attività economiche in cui si debba produrre secondo specifiche precise o si richieda un controllo di qualità rigoroso (come accade sempre più spesso con la globalizzazione del commercio). E la partecipazione alla vita politica può essere intralciata, analogamente, dall'incapacità di leggere i giornali o comunicare per iscritto con altre persone che fanno politica.» (Sen A., 2000).

¹¹³ Ad esempio, l'utilitarismo (la principale teoria etica di stampo welfarista) considera razionale solo un agente votato alla massimizzazione del proprio benessere individuale. Sottolinea Magni, a questo proposito: «Il benessere della persona non si presenta nell'etica sociale di Sen come l'unica informazione rilevante per la valutazione. Esso è una informazione rilevante, ma non esclusiva; al monismo informativo dell'utilitarismo, Sen sostituisce un pluralismo informativo. Si veda Magni S. F. (2006)

allowed to take part in political activities, his agency freedom (and typically his agency achievements as well) expanded, but at the same time the hardship he chose to undergo and the pains that he accepted as a part of his non-violent agitation for India's independence clearly had some negative effects on his own personal well-being, which he was ready to accept for his cause. Indeed, even Gandhi's decision to fast for long periods for political reasons was clearly a reflection of his broad priority for agency over his own well-being. (289-290)

Inoltre

Una persona può avere – e tipicamente ha – altri obiettivi e valori in aggiunta al perseguimento del proprio star bene. (Sen A.,1994).

Sen definisce *acquisizioni di agency* di un individuo le realizzazioni di tali obiettivi e valori dell'individuo.

Le acquisizioni di agency di una persona si riferiscono alla realizzazione di obiettivi e valori che essa ha motivo di perseguire, indipendentemente dal fatto che siano connessi con il suo star bene. (Sen A.,1994).

Ovviamente, *agency* e benessere, pur essendo due aspetti distinti, sono fortemente interconnessi; il perseguimento del proprio benessere può essere uno degli obiettivi (generalmente il principale) di un agente, così come la mancanza di acquisizioni in termini di *agency* può determinare frustrazione (e, dunque, perdita di benessere) per l'agente stesso.

Dunque, il benessere di un individuo – secondo Sen – non è legato esclusivamente al soddisfacimento di interessi egoistici, ma anche alla realizzazione di obiettivi, valori, ideali e aspirazioni che non influenzano direttamente il benessere individuale¹¹⁴: prendere parte ad una campagna di sensibilizzazione, ad esempio, può aumentare il benessere di un individuo anche se l'oggetto della campagna non rientra fra gli interessi, in termini di benessere, dell'individuo stesso¹¹⁵.

¹¹⁴ Qui, non è il valore *strumentale* della capacità di conseguire scopi diversi dal proprio benessere, bensì Sen, contro chi misura la diseguaglianza in termini di "risorse", sostiene, come afferma Aristotele, che noi desideriamo le risorse in funzione di ciò che ci permettono di ottenere (la nostra felicità), quindi ciò che ci permettono di ottenere è più fondamentale delle risorse dal punto di vista morale. Se si rifiutano le risorse in quanto dotate di valore solo strumentale, occorre sostenere che le capabilities abbiano valore finale. E poiché il valore finale delle capabilities deriva dalla loro capacità di includere informazioni sulla "agency" e non solo sul benessere dell'individuo, si deve sostenere che la "agency" dell'individuo abbia valore finale, non solo strumentale.

¹¹⁵ Ad esempio, l'indipendenza del proprio paese o la prosperità della propria comunità o, ancora, l'eliminazione delle carestie (Sen A., 1994).

Inoltre, Sen distingue due differenti tipi di *acquisizioni di agency*: *successo di agency realizzato* e *successo di agency strumentale*. Il *successo di agency realizzato* di un individuo fa riferimento al realizzarsi di obiettivi che l'individuo persegue, ma senza alcun suo contributo. Il *successo di agency strumentale* di un individuo, al contrario, ha un valore più partecipativo e rimanda al realizzarsi di obiettivi che l'individuo persegue e per la realizzazione dei quali egli ha avuto un ruolo attivo. Oltre a distinguere fra acquisizioni per il benessere e libertà di benessere (*functionings* e *capabilities*), Sen considera, accanto alle acquisizioni di *agency*, anche la libertà di *agency*, definita come «un aumento dell'abilità individuale di promuovere fini che si ha motivo di promuovere» (Sen A., 1994).

Sen, dunque, individua «quattro categorie distinte di informazioni rilevanti»¹¹⁶: le acquisizioni in termini di benessere (i *functionings*), le acquisizioni in termini di *agency*, la libertà di perseguire il benessere (le *capabilities*), la libertà di perseguire gli obiettivi di *agency*.

Tale distinzione viene evidenziata e spiegata da Crocker e Robeyns (2010, p. 62):

Tabella 7: Benessere ed Agency

	Benessere	Agency
Acquisizioni	Acquisizioni nello spazio del benessere (<i>Functionings</i>)	Acquisizioni nello spazio dell' <i>agency</i> (<i>Agency Achievements</i>)
Libertà	Libertà nello spazio del benessere (<i>Capabilities</i>)	Libertà nello spazio dell' <i>agency</i> (<i>Agency Freedoms</i>)

Fonte: Crocker e Robeyns (2010).

Secondo Crocker per acquisizioni nello spazio dell'*agency* (*Agency Achievements*) si intende la decisione e l'azione in atto dell'individuo sulla base di ciò a cui esso ha ragioni per attribuirvi valore; per libertà nello spazio dell'*agency* (*Agency Freedoms*) si intende invece la libertà dell'individuo di decidere e il suo potere di agire e essere efficace (D. A. Crocker e I. Robeyns, 2010, p. 75). Questa primo livello di articolazione del concetto di

¹¹⁶ Distinguere fra i due tipi di acquisizione (in termini di benessere e in termini di *agency*) e fra i due tipi di libertà (libertà di perseguire il benessere e libertà di perseguire obiettivi di *agency*) è per Sen di estrema utilità, in particolare perché consente di cogliere i possibili conflitti fra benessere e *agency*: egli afferma, infatti, che un accrescimento delle acquisizioni e della libertà di *agency* può portare ad una riduzione delle acquisizioni e della libertà di benessere. Magni riporta un esempio per spiegare in dettaglio questo concetto: «[...] se in un pomeriggio di primavera siamo seduti in riva al fiume mangiando un panino, ma ci accorgiamo che qualcuno sta annegando di fronte a noi e scegliamo di salvarlo buttandoci nell'acqua gelida, ciò incrementa le nostre acquisizioni e la nostra libertà di *agency*, aumentando il numero di opzioni a disposizione, ma riduce il nostro stato di benessere e la nostra stessa libertà di benessere (venendo meno la libertà di mangiare il panino senz'ansia)» (Magni S. F., 2006).

*agency*¹¹⁷ distingue sostanzialmente tra due aspetti. Il primo aspetto, che potremmo definire in quanto costitutivo della dinamica di *agency* – o, con altro termine, *precondizionale* –, rileva il possesso della libertà di decidere e il possesso del potere di agire con efficacia. A tale proposito, tuttavia, è opportuno tenere in conto che il *potere di agire con efficacia* è cosa diversa dal semplice *potere d'agire*, perché contiene al suo interno anche il possesso delle competenze necessarie ad esprimere gradi sufficienti di efficacia in relazione agli obiettivi perseguiti: agire non è automaticamente “agire efficace”, e dunque si può essere in possesso del potere di agire ma non delle competenze o abilità necessarie ad agire in modo efficace. Il secondo aspetto espresso dalla definizione di Crocker può essere definito di natura operativa nella misura in cui esso rileva l'atto della decisione (ponderata in misura più ampia in relazione alla coerenza cogente con il sistema di valori dell'individuo e non solo all'immediato benessere atteso conseguentemente alla valutazione di opzioni alternative) e l'azione che la concretizza. E tuttavia all'interno di questo spazio operativo dell'*agency*, accanto alle posizioni coscenziali dell'individuo definite dalla decisione in atto (“ho deciso tra varie opzioni in merito alla questione A”) e dall'azione efficace (“agisco, in modo coerente alla decisione presa, per il raggiungimento dell'obiettivo X”), ci sembra debba essere considerato anche quello dell'*orientamento ad agire* (“ho deciso tra varie opzioni in merito alla questione A, sono predisposto ad agire coerentemente con questa decisione, *ma non ho ancora scelto di agire*”). Tra l'altro, questa distinzione ci sembra coerente con la valorizzazione data da Sen a l'*agent's disposition to choose* nella preferenziale interpretazione della libertà in quanto libertà indiretta, cioè nella sua interpretazione più ampia che ne permette la rilevazione sulla base della decisività delle preferenze piuttosto che delle scelte.

Nella figura che segue è riassunto il processo individuale di acquisizione del benessere secondo la prospettiva adottata nell'ambito della teoria del *capability approach*.

¹¹⁷ L'Autore propone una ulteriore articolazione tra *agency* “degli altri” (cioè quel livello di *agency* sviluppato totalmente da altri in favore degli obiettivi del soggetto, che tuttavia resta inattivo), *agency* indiretta (ruolo secondario del soggetto nello sviluppo del piano d'azione) e *agency* diretta. (Si veda D. A. Crocker e I. Robeyns, 2010, p. 78)

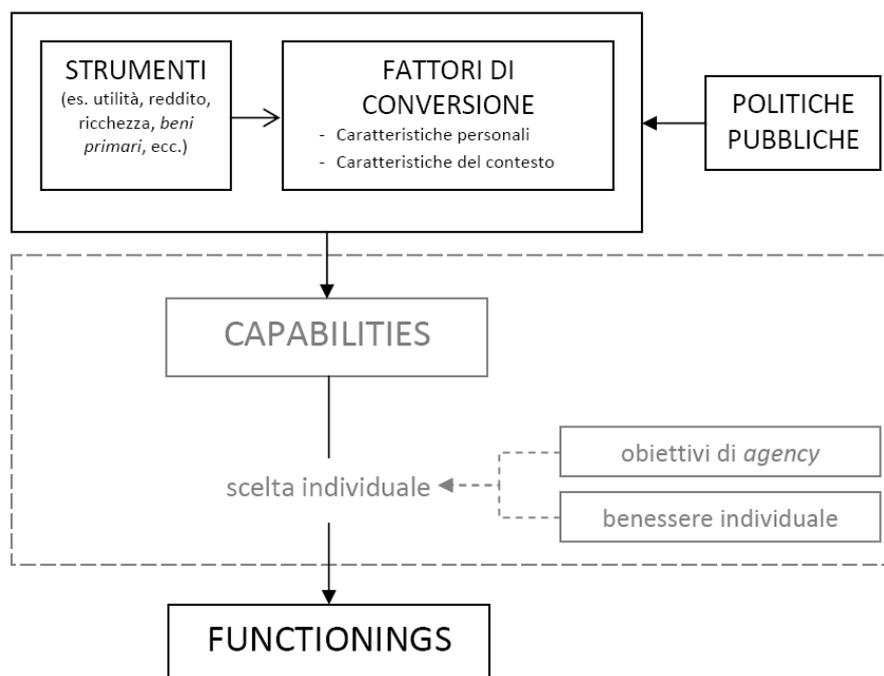


Figura 22: Capability Approach

2.7.3 La certificazione delle competenze come “libertà di agire”

Affrontare il tema delle competenze all’interno di una prospettiva di *capabilities e functionings* in prima istanza vuol dire passare dal considerare l’azione competente come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) ad una sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di “funzionamenti” della propria vita. In questo caso la perdita di competenza o la debolezza professionale vengono intese come scarsità di capacitazione e non più come scarsità economica di acquisire reddito. Questa prospettiva riqualifica il valore della competenza all’interno del processo di conversione entro cui la libertà di agire diventa quella di realizzare i propri funzionamenti (COSTA M., 2012).

Per capire questo cambiamento di prospettiva è utile richiamare Sen quando opera una distinzione, particolarmente importante per spiegare il corso di azione individuale, tra libertà di agire e libertà di conseguire (Sen, 2000). Mentre la prima attiene a ciò che ci è concesso fare nel corso dell’azione, come ad esempio scegliere in modo autonomo e senza interferenze, la seconda rappresenta la “libertà complessiva di realizzare ciò che reputiamo importante” (Sen 2000, 46), cioè di realizzare i propri veri desideri in termini di *functionings*: tali “due” libertà, secondo Sen, vanno non solo distinte tra loro e dal risultato dell’azione stessa (il conseguimento), ma anche dalla formulazione operata da Isaiah

Berlin e riferita alla libertà “negativa” (libertà “da”) e “positiva” (libertà “di”) (Berlin, 1969). Busilacchi (2011, 57) descrive così questo passaggio concettuale: “La libertà di agire è qualcosa di più di avere accesso a delle alternative di azione, perché rimanda all’effetto esercitato sulle opportunità di azione” siano esse doti o valori degli individui. La libertà di conseguire diventa, così, la risultante della possibilità di intraprendere un corso di azione nel pieno delle proprie capacità entro cui definire la propria scelta di funzionamento. L’azione perde pertanto la mera azione finalizzata al soddisfacimento di uno stato mentale (utilità/reddito), per diventare espressione della capacità di conversione delle proprie preferenze (espressione della libertà di agire) in conseguimenti scelti sulla base dei propri funzionamenti.

È dunque chiaro che la libertà di accedere ad un ventaglio più o meno ampio di alternative, influenza in maniera decisiva le preferenze che orientano il corso di azione e di scelta, le quali quindi non possono essere considerate come date. Le preferenze sono convertite in agentività grazie alle capacità che la Nussbaum (2001) definisce come interne (sono i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e di movimento, acquisite grazie alle interazione con l’ambiente) o combinate (sono la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i funzionamenti).

Alla luce di quanto detto, cambiare la prospettiva della certificazione delle competenze passando da un approccio “*funzionalistico*” ad un approccio delle “*capacitazioni*”, significa generare nell’individuo capacità necessarie per appropriarsi delle risorse, e attraverso queste promuovere la realizzazione della propria persona. Significa creare contesti e dispositivi istituzionali capaci di convertire i diritti in capacità.

In questa prospettiva la certificazione delle competenze può sviluppare una *active agency* che qualifica il rapporto tra condizioni dell’azione, formazione delle preferenze e processo di scelta durante l’azione per l’azione. Quando le libertà o capacitazioni così intese, sono colte dalla prospettiva dell’attore si parla di opportunità. D’altro lato, le capabilities, perfino nella loro astrazione o virtualità, costituiscono un dato ambientale di grande rilievo che retroagisce sia sui beni iniziali accessibili al soggetto, sia sui fattori di conversione empiricamente dati. Anche funzionamenti e capabilities rivelano una costituzione cognitiva forte. Rinviano a capacità (nell’uso corrente del termine, cioè come uscita da incapacitazione, secondo la definizione kantiana), skills, abilità di vario genere, pratiche d’uso di saperi taciti e formali, alla riflessività intesa come capacità di ritornare

ricorsivamente sui presupposti del conoscere e del saper fare: processo indispensabile per ogni apprendimento specie per l'apprendimento di nuove preferenze.

Progettare processi di certificazione delle competenze intendendoli come capacitazioni ha un valore intrinsecamente formativo in quanto la finalità di un inserimento lavorativo è uno dei possibili “*functionings*” raggiungibili, ma non l'unico, anzi, dà la possibilità alla persona di poter progettare altri progetti di vita che hanno valore per sé. Accedere alla certificazione delle competenze con la possibilità di crearsi quelle risorse (capacitazioni) significa per la persona “libertà di agire”. La libertà di agire rappresenta la possibilità/opportunità di poter avere accesso concreto alle varie alternative di azione, anche grazie alle opportunità derivate dalle risorse e dai valori degli individui (questo grado di libertà va oltre la libertà negativa formulata da Berlin, che è solamente riferita all'assenza di ostacoli esterni per l'azione stessa che diventa preconditione). La libertà di agire emerge pertanto come possibilità di accedere alle risorse che rappresentano la “cardinalità” del grado di libertà di agire (Sen 2000, 38), mentre i valori permettono di conferire una certa “ordinalità” all'insieme di alternative.

Pertanto la certificazione delle competenze si iscrive nell'approccio delle capability come strumento per acquisire quelle capacitazioni necessarie a raggiungere “la vita buona”.

Inoltre, in un'ottica pedagogica, pare possibile interpretare la capacitazione come metacompetenza, competenza di secondo livello, ossia strategia finalizzata all'utilizzo efficace delle proprie conoscenze e competenze. In tale metacompetenza sono infatti articolate due matrici di senso: la capacità e l'azione. Nella prima sono espressi i potenziali conoscitivi, cognitivi, emotivi, relazioni del soggetto che lo pongono però solo nella condizione di poter agire. Nella seconda, l'azione, sono invece, espresse le reali possibilità di azione e di intervento operativo che il singolo ha sul contesto in cui vive. In altre parole, la capacitazione può essere considerata un concetto eminentemente pratico, in quanto sottolinea la vacuità di un sapere e il non senso di un potere che non si traducono in una, modifichino, a loro volta, lo stesso insieme delle sue capacità (DATO D., 2009).

Giova sottolineare come nel concetto di capacitazione sia implicito lo stretto e ricorsivo legame che intercorre tra il pensare-agire del soggetto e il contesto nel quale vive richiamando, altresì, i concetti di apprendimento e di competenza situati, cioè strettamente legati ai contesti nei quali si formano e si sviluppano. Non è difficile operare la traslazione di tale approccio in relazione al tema delle competenze.

PARTE II

RICERCA EMPIRICA

CAPITOLO TERZO

LA RICERCA

“Sulla mia incompetenza vanto una competenza assoluta”

(Umberto Eco)

3.1 LO SCENARIO

L’ampia trattazione teorica illustrata nella prima parte del presente lavoro ha fornito un’ esplorazione degli argomenti chiave intorno ai quali è stata sviluppata la ricerca: il processo di certificazione delle competenze.

Le competenze diventano nel dibattito corrente la chiave dello sviluppo presente e futuro, e possono consentire non solo di affrontare la crisi economica, ma anche di uscirne rafforzati. La strategia Europa 2020 chiede esplicitamente di promuovere il riconoscimento dell’apprendimento non formale e informale acquisito nei contesti di lavoro e l’apprendimento permanente. La strategia sottolinea la necessità di garantire che i cittadini europei acquisiscano e abbiano formalmente riconosciute le loro competenze in modo da essere in grado di proseguire la formazione e potersi inserire nel mercato del lavoro.

Per questi motivi assistiamo ad una attenzione sempre maggiore da parte dei governi, dei decisori istituzionali e degli stakeholders ad investire - in un momento segnato dalla crisi economica - sia sulla valutazione e validazione dell’apprendimento formale, non formale ed informale, sia sulle strategie di possibile sviluppo di nuove competenze, come interventi essenziali per affrontare le criticità attuali e muoversi in una prospettiva di sviluppo per il futuro.

La logica del *lifelong learning* sposta infatti l'accento delle politiche formative dall'educazione/formazione all'apprendimento ed allo sviluppo di un'efficace integrazione tra “soggetto e lavoro”, tra apprendimento formale e non formale.

Realizzare tutto questo, assumendo l'obiettivo di valorizzazione e di sviluppo di nuovi apprendimenti richiede la messa a punto di specifiche metodologie di riconoscimento, garantite dalla definizione di criteri di qualità, e dalla condivisione del processo e dei suoi risultati. Occorrono dispositivi adeguati per la valorizzazione delle competenze comunque maturate, il loro riconoscimento e la loro certificazione, anche ai fini dell'accesso a ulteriori qualificazioni e percorsi formativi. È importante dunque lavorare sulle condizioni istituzionali e metodologiche necessarie affinché le persone trovino nel dispositivo il sostegno e l'accompagnamento fondamentale ai fini del risultato da ottenere.

In particolare negli ultimi anni, le azioni volte alla definizione, sperimentazione ed implementazione di strategie regionali finalizzate al consolidamento di dispositivi di validazione degli apprendimenti non formali e informali, hanno acquisito nuovo slancio e concretezza. Per fornire una panoramica sintetica dello stato dell'arte regionale in tema di validazione degli apprendimenti non formali e informali, è possibile individuare tre fasi attraverso le quali è possibile raggruppare le esperienze e il punto di vista delle diverse Amministrazioni regionali:

Fase 1: la strategia non è ancora formalizzata e/o normata e la validazione viene applicata nell'ambito di specifici progetti, programmi, tipologie e filiere formative.

Fase 2: la strategia è stata formalizzata e/o normata all'interno di un sistema regionale di validazione e certificazione ma non ancora implementata.

Fase 3: la strategia è stata formalizzata e/o normata all'interno di un sistema regionale di validazione e certificazione e sono state realizzate specifiche sperimentazioni.

La Regione del Veneto, collocandosi nella Fase 2, ha approvato il finanziamento di progetti che, coerentemente agli orientamenti europei e nazionali, contribuiscano alla costruzione del Sistema veneto delle competenze (DGR n. 1758/09 "Azioni di sistema per la realizzazione di strumenti operativi a supporto dei processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze")

L'iniziativa veneta ha previsto lo sviluppo di due tipologie progettuali distinte:

A. *Descrizione dei risultati di apprendimento in ambiti formali di apprendimento.*

Gli esiti di questa tipologia progettuale sono finalizzati a consentire una lettura univoca e comparabile dei risultati di apprendimento tra sistemi di istruzione,

formazione e lavoro nonché all'interno di ciascun sistema; facilitare il soggetto nell'utilizzo della mobilità, in base al titolo di studio o alla qualifica eventualmente acquisita, facilitare e consentire i passaggi da un sistema all'altro e all'interno di sistemi.

- B. ***Riconoscimento e certificazione delle competenze in ambiti non formali e informali di apprendimento.*** Gli esiti di questa tipologia progettuale sono finalizzati a consentire passaggi più efficaci tra sistemi formativi e lavoro ma anche accesso flessibile alle opportunità di qualificazione e mantenimento dei requisiti di occupabilità.

L'Università Ca' Foscari di Venezia, con la coordinazione del Progetto S.U.V.¹¹⁸ ha partecipato attivamente ai progetti afferenti alla linea B che ha visto impegnato il Sistema Universitario Veneto nel tentativo di ipotizzare processo e strumenti di riconoscimento e validazione di apprendimenti non formali e informali.

Il lavoro di riflessione e ricerca che guida questo mio contributo si fonda quindi sul suddetto progetto avendo partecipato attivamente in tutte le sue fasi.

3.2 DESCRIZIONE DEL PROGETTO S.U.V. (SISTEMA UNIVERSITARIO VENETO)

3.2.1 Finalità del progetto S.U.V.

Il coordinamento e la gestione del progetto sono stati a carico dell'Università Ca' Foscari di Venezia, avvalendosi del suo Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata. Ogni partner, sotto la direzione e il coordinamento dell'Università Ca' Foscari di Venezia, ha apportato il proprio contributo in merito allo sviluppo di expertise consolidate per garantire sia l'eccellenza progettuale che la sua piena diffusione.

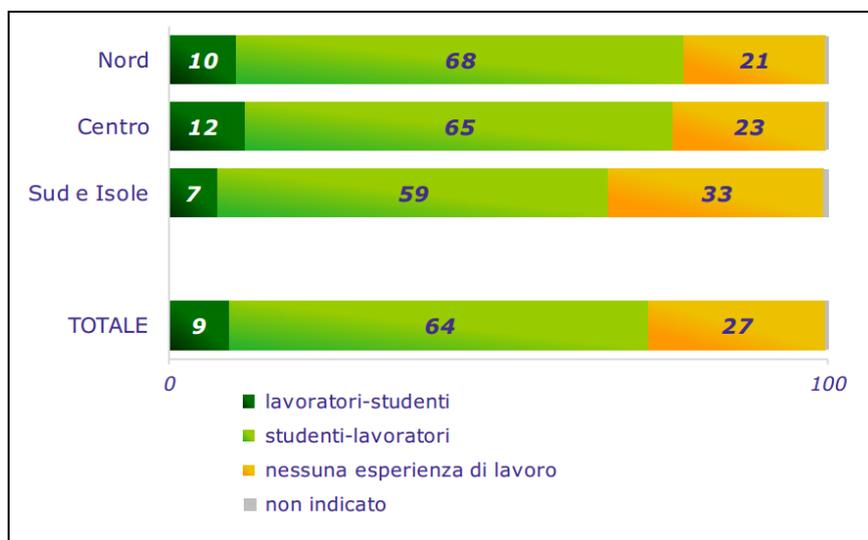
I nuclei concettuali fondamentali che hanno guidato il lavoro di ricerca, così come richiesto dalla Regione Veneto e che possono essere così ricapitolati:

¹¹⁸ “*Sistema Universitario Veneto per la Mobilità Professionale e Formativa*” (Categoria di intervento 72 linea B - progetto C1), realizzato dall'Università di Venezia (Capofila del progetto) e Università di Padova, Università di Verona e Forema Scarl (partner operativi) rientra tra le azioni che vede la Regione Veneto impegnata, con il nuovo POR FSE Competitività regionale e Occupazione, nella costruzione di un sistema regionale di descrizione, certificazione e riconoscimento delle competenze in coerenza con il Quadro europeo delle qualificazioni (EQF) e del Quadro nazionale (NQF).

- la centralità della messa a sistema di un processo di certificazione delle competenze per favorire una mobilità professionale e formativa da parte della Regione Veneto in conformità alle direttive della Comunità Europea;
- la costruzione di dispositivi e la sperimentazione di un processo di certificazione delle competenze trasversali in stretta interazione con le aziende.

Il progetto SUV (Sistema Universitario Veneto per la mobilità professionale e formativa) ha voluto rispondere ad un fabbisogno del sistema territoriale che vede da un lato l'allargamento della base dei partecipanti alla formazione terziaria e dall'altro la necessità di qualificare la loro employability favorendone la mobilità orizzontale e verticale. Dati recenti confermano la partecipazione del pubblico adulto alla formazione universitaria, correlato anche allo sviluppo di sperimentazioni formative come l'Alto Apprendistato. La portata del fenomeno dell'ingresso degli adulti all'università è ben rappresentata nei dati di Alma Laurea. Il rapporto del 2012¹¹⁹, rivela la presenza massiccia di lavoratori studenti, i quali rappresentano i due terzi degli immatricolati che hanno intrapreso o ripreso il percorso universitario almeno dieci anni dopo rispetto all'età canonica.

Figura 23: Laureati con esperienze di lavoro durante gli studi (%)



Fonte: Rapporto Alma Laurea: Indagine 2012

¹¹⁹ Per approfondimenti, consultare il Rapporto Alma Laurea: Indagine 2012 http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2011/premessa/pdf_indice.shtml

La maggior parte degli studenti adulti arriva alla laurea svolgendo durante gli studi un lavoro a tempo pieno: oltre il 60 per cento degli immatricolati all'università con un ampio ritardo sono lavoratori-studenti.

Tabella 8: Situazione dei Laureati (in corso, fuori corso, etc.) per Ateneo (2008/2009)

Atenei	% in Corso sul Totale	% con Abbreviazione sul Totale	% Fuori Corso sul Totale	Totale Laureati
	39,8 %	3,6 %	56,6 %	100,0 %

Fonte: Istat: <http://www.istat.it/it/archivio/17271>, Dati aggiornati al **01/12/2012**

Tabella 9: Alcune caratteristiche dei laureati per età di immatricolazione

	età all'immatricolazione			TOTALE
	regolare o 1 anno di ritardo	2-10 anni di ritardo	oltre 10 anni di ritardo	
numero dei laureati	165.223	38.306	11.996	215.525
almeno un genitore laureato (per 100 laureati)	29	22	11	27
classe borghese (per 100 laureati)	23	18	12	22
diploma liceale (per 100 laureati)	66	47	26	60
voto di diploma (medie)	84,3	78,6	75,3	82,8
in corso (per 100 laureati)	38	39	53	39
hanno frequentato regolarmente più del 75% dei corsi previsti (per 100 laureati)	70	62	45	68
hanno usufruito del servizio di borse di studio (per 100 laureati)	24	22	12	23
hanno svolto periodi di studio all'estero nel corso degli studi universitari (per 100 laureati)	13	11	5	12
lavoratori-studenti (per 100 laureati)	5	16	61	9
sono decisamente soddisfatti del corso (per 100 laureati)	32	36	58	34
ritengono il carico di studio decisamente sostenibile (per 100 laureati)	27	34	49	30

Fonte: Rapporto Alma Laurea: Indagine 2012

I dati messi a disposizione dal MIUR danno conto dello stesso fenomeno rappresentato per fasce d'età. Se si guarda al numero degli studenti iscritti alle lauree specialistiche nell'anno accademico 2011/2012, a livello nazionale, si nota che il numero degli adulti è decisamente superiore rispetto a quello degli studenti in età standard. La tabella 10 mostra il numero consistente di adulti di età compresa tra i 31 e i 40 anni e di età superiore ai 40 anni che hanno deciso di intraprendere un percorso universitario:

Tabella 10: Iscritti - 2011/2012 - Fasce di età - Tutte le lauree

Fascia di Età	Iscritti	% Iscritti sul totale di Iscritti a Tutte le lauree
ALTRO	--	--
Età inferiore a 18	1.046	0,06%
18 anni	67.765	3,89%
19 anni	207.436	11,90%
20 anni	225.894	12,95%
21 anni	215.351	12,35%
22 anni	195.619	11,22%
Età compresa tra 23 e 30 anni	668.701	38,35%
Età compresa tra 31 e 40 anni	101.306	5,81%
Età maggiore di 40 anni	60.587	3,47%
Totale:	1.743.706	100,00%

Fonte: <http://anagrafe.miur.it/php4/home.php>

Inoltre, la crisi economica sta sottolineando l'importanza e la necessità per il mercato del lavoro veneto di avere lavoratori capaci di mobilità lavorativa e formativa in linea con i sistemi europei. Tali sfide comportano uno sforzo, da parte del sistema universitario veneto, nella direzione di aggiungere una nuovo ruolo istituzionale a quelli tradizionali della didattica e della ricerca, che consiste nel riconoscimento, validazione e certificazione di apprendimenti acquisiti in contesti esterni all'Università, anzitutto sul posto di lavoro.

Questo progetto pertanto si è innestato nel movimento di riforma che interessa il sistema universitario italiano (DM 509/99,) puntando a raccordare innovazione dello stesso con gli obiettivi europei di:

- valorizzazione nei curricula non solo delle competenze di base, ma anche di competenze culturali e professionali (learning outcomes) mirate all'occupabilità e all'integrazione sociale e lavorativa con titolo universitario (European Qualify frame work, Diploma Supplement, Europass);

- valorizzazione degli apprendimenti acquisiti in contesti informali e non formali, per non sprecare il potenziale di conoscenze e competenze già possedute dal pubblico adulto (European Guidelines for the Validation of Non-formal and Informal Learning e Principi comuni europei per la validazione dell'apprendimento non formale e informale);
- di riconoscere crediti formativi universitari (CFU) per "le conoscenze e le abilità professionali certificate" (Art. 5, DM 270/2004).

Il progetto ha consentito pertanto al sistema regionale universitario veneto di fare delle competenze il perno centrale per:

- contribuire allo sviluppo sociale ed economico locale e regionale grazie ad un processo di innalzamento progressivo del valore capitale umano;
- accompagnare e stimolare i processi di innovazione e di mobilità sociale, formativa e lavorativa;
- definire una offerta formativa universitaria di qualità grazie a una più efficace personalizzazione centrata sui bisogni e sulle competenze del mondo del lavoro;
- di fornire servizi comuni di orientamento e placement centrati sulle competenze.

Il progetto ponendosi l'obiettivo di costruire un dispositivo di riconoscimento, validazione e certificazione di apprendimenti formali e informali si è articolato nelle seguenti attività:

1. attività di ricerca: analisi delle buone pratiche;
2. definizione del modello;
3. definizione del panel sperimentazione;
4. attività di diffusione dei risultati.

Per l'attuazione delle attività qui sopra descritte sono state previste due tipologie di destinatari:

1) **destinatari diretti** cioè coloro che hanno partecipato alla progettazione e/o a titolo informativo del progetto: le tre università del Veneto, agenzie e servizi per l'impiego, parti datoriali e sindacali, agenzie per il lavoro Umana e Obiettivo lavoro, agenzie formative della rete confindustriale del veneto, aziende del settore moda e terziario avanzato/tecnologico della regione Veneto;

2) **destinatari finali** vale a dire coloro che hanno beneficiato della procedura di riconoscimento delle competenze e suddivisi in tre target di riferimento:

- (24) di lavoratori in alto apprendistato e dottorato che intendevano acquisire un titolo di studio vedendosi riconosciuti i propri apprendimenti informali e non formali;
- (169) che potevano entrare o rientrare nel mercato del lavoro;
- (85) gli occupati, che inseriti in contesti aziendali, volevano ottenere un convalida delle competenze acquisite spendendole sia nello sviluppo professionale che nell'accesso alle diverse opportunità formative in logica lifelong learning.

3.2.2 Analisi delle buone pratiche a livello nazionale ed europeo

Inizialmente si è proceduto ad indagare lo stato dell'arte nel seguente modo:

- approfondimento della letteratura internazionale sulla definizione del concetto di competenza secondo i vari approcci;
- approfondimento della normativa europea in tema del riconoscimento e certificazione delle competenze degli apprendimenti non formali e informali;
- categorizzazione, repertori e applicazioni delle migliori pratiche regionali, nazionali ed europee sul sistema di riconoscimento, validazione e certificazione degli apprendimenti informali e non formali.

Per quanto concerne i primi due punti, questi sono stati ampiamente discussi nei capitoli precedenti, mentre per l'analisi delle buone pratiche si è fatta:

- un'analisi comparata dei modelli europei: Francia, Inghilterra, Germania, Svizzera ed Estonia;
- un'analisi delle esperienze in ambito nazionale: Lombardia, Toscana, Sardegna;
- una analisi delle buone pratiche emergenti.

Gli strumenti metodologici di indagine utilizzati in questa attività sono stati di vario genere: analisi documentale, interviste telefoniche ad esperti; sintesi dei dati, creazione di framework sinottici. Al fine di favorire una maggiore trasparenza e comparabilità delle esperienze analizzate, è stata adottata la seguente matrice:

	PROCESSO	STRUMENTI UTILIZZATI NEL PROCESSO	STRUMENTI DI REGISTRAZIONE DEI RISULTATI DEL PROCESSO	ATTORI COINVOLTI
RICONOSCIMENTO				
VALIDAZIONE (VALUTAZIONE)				
CERTIFICAZIONE (CONVALIDA)				

In Allegato 2 sono riportati i framework sinottici ottenuti dall'analisi comparata.

Successivamente all'analisi dello stato dell'arte, attraverso tavoli tecnici e workshop sono state definite le metodologie da utilizzare. Una prima riflessione di natura metodologica la si è avuta per scegliere le competenze su cui centrare il modello.

3.2.3 Declinazione delle competenze trasversali

Un punto di forte riflessione è stato quello di chiedersi su quali tipologie di competenze centrare il modello di sperimentazione. Dall'analisi delle buone pratiche e dagli incontri con i vari partner del progetto la scelta è ricaduta sulle *competenze trasversali* in quanto si è constatato come stanno assumendo sempre di più un ruolo peculiare quelle competenze *non riconducibili* a settori/saperi specifici, ma presenti trasversalmente in tutte le attività: modalità di procedere di un soggetto che si attiva per svolgere un compito e/o affrontare un problema e sa trasformare i suoi saperi in prestazioni efficaci. Possono essere trasferite/utilizzate in diverse situazioni, servono per ampliare/modificare le conoscenze, per adattarsi ai cambiamenti con responsabilità, autonomia, flessibilità. Data la situazione instabile e di continuo cambiamento-rinnovamento, non sono più sufficienti, oggi, le sole competenze tecniche che garantiscono al lavoratore una specifica professionalità in uno specifico settore; al contrario, il lavoratore necessita di competenze trasversali, quelle competenze che possono essere impiegate in diversi contesti professionali. Possiamo pensare alle competenze trasversali come un sistema articolato di conoscenze, abilità, motivazioni, atteggiamenti e valori che supporta l'individuo nell'attività professionale, permettendogli di porre in essere dei comportamenti adeguati alle richieste del lavoro e dell'ambiente organizzativo. Se la competenza tecnica è dunque innanzitutto un "*saper-fare*" che ci permette di eseguire determinate operazioni in un determinato ambito lavorativo in modo appropriato, la competenza trasversale è prima di tutto un "*saper-essere*" che ci permette di rispondere e di reagire in modo adeguato in diversi contesti professionali, al di là della tipologia di lavoro svolta. Le competenze trasversali sono dunque quelle competenze che si possono trasferire da un contesto ad un altro, un "*saper-essere*" che si traduce in un "*saper-agire*" mobilitando e utilizzando in modo efficace risorse interne ed esterne in diverse situazioni lavorative.

Il volume di Bernard Rey (2003), uscito in Francia nel 1996, costituisce una tappa importante del percorso che gli specialisti della materia hanno intrapreso nel "mare dei significati" che sono associati al termine "competenza" in particolare l'autore sostiene che

non sia possibile parlare di trasversalità come spontanea e naturale capacità di usare una abilità in contesti diversi da quelli in cui sono state apprese, se non in presenza di una specifica “intenzionalità”. Secondo Rey, molte di esse possono essere utilizzate in diversi ambiti, si possono trasferire da una professione all’altra, da un contesto di studio ad uno lavorativo, da una situazione all’altra e quindi, per tale motivo, possono considerarsi trasversali.

Il Cedefop chiama competenze trasversali (*compétence transversales* nella letteratura francofona, *key skills*, come si chiamano adesso, o *core skills*, come si chiamavano prima, nella letteratura anglofona, *schlüsselqualifikationen* nella letteratura tedesca) quelle che possono essere trasferite e utilizzate in diverse situazioni; non sono disciplinari, ma sono complementari alle skills di base, e servono ad ampliare/modificare le proprie conoscenze, ad adattarsi ai cambiamenti della vita e anche del lavoro con responsabilità, autonomia, flessibilità (comunicazione, capacità di prendere decisioni e di lavorare in gruppo, di risolvere problemi, pensiero creativo etc...); non è detto che esistano capacità trasversali, ma se il soggetto prende coscienza delle cose che fa e riesce a istituire similitudini tra le situazioni riesce “*intenzionalmente*” a operare i trasferimenti necessari.

Da queste iniziali riflessioni si nota come la ricerca abbia seguito differenti piste, a partire dagli anni Novanta, riconducendo il costrutto delle competenze trasversali a diverse prospettive:

- competenze trasversali per la vita proposte dall’OMS¹²⁰ (1993);
- competenze trasversali per il lavoro elaborate dall’ISFOL¹²¹;

¹²⁰ Proposte dall’OMS, fatte proprie dall’UE e raccomandate ai paesi membri affinché le introducessero nei rispettivi sistemi scolastici, servono per *affrontare positivamente la vita quotidiana* e i suoi problemi, rapportandosi con fiducia a se stessi e alla società. Il “nucleo fondamentale” è costituito da 10 skill (*capacità di conoscere se stessi, gestire le emozioni, governare le tensioni, analizzare/valutare le situazioni, prendere decisioni, risolvere problemi, affrontare le situazioni, esprimersi efficacemente, comprendere gli altri, interagire positivamente con essi*) che consentono modalità di comportamento efficace in qualsiasi situazione. “La mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l’*instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio* in risposta agli stress.

¹²¹ Oggetto di dibattito e di sperimentazione nella scuola negli anni Novanta (Istituti professionali e tecnici), sono state considerate interessanti perché costituiscono la *conditio sine qua non* per l’accesso/successo nel mondo del lavoro. Sono capacità individuali essenziali per determinare un comportamento adeguato in grado di trasformare un sapere in una prestazione efficace, sono trasferibili/utilizzabili in *tutte le esperienze* che il soggetto fa, modulano la *qualità delle prestazioni* attraverso le strategie messe in atto, influiscono sulla qualità e sulle *possibilità di sviluppo* delle risorse personali, “sono implicate in numerosi tipi di *compiti, dai più elementari ai più complessi*, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente *generalizzabili*“. Si possono scomporre in *tre grandi tipi di operazioni* (macrocompetenze) che il soggetto compie, fondate su processi di diversa natura (cognitivi, emotivi, motori): “*diagnosticare* le caratteristiche dell’ambiente e del compito”, *relazionarsi* adeguatamente con l’ambiente, *saper fronteggiare in modo efficace e creativo* la situazione, il compito, il problema. La prima è la base delle altre due, la terza presuppone le altre due.

-
- competenze trasversali per la cittadinanza¹²².

La nozione di “competenze trasversali” si è quindi imposta non solo a livello teorico bensì nei documenti e nelle varie *policies* di riordino dei sistemi educativi e formativi della comunità Europea. Tuttavia non sono mancate critiche a tale costrutto. Le opinioni di Ajello (2002; 1998) e di Varisco (2004) sostengono infatti che le cosiddette competenze trasversali «non esistono come disposizioni assolute perché sono frutto di relazioni e dipendono dalle situazioni in cui siamo immersi, e [...] sono collegate alle conoscenze che si possiedono in un settore. Per cui si possono porre e risolvere problemi in un ambito di cui siamo competenti, ma non in generale». Ciò significa che con il termine trasversale non si può intendere «adatto a tutti in ogni contesto», ma si dovrà intendere «utile a tutti se contestualizzato e trasferibile». L'errore in cui spesso si cade è quello di pensare alle competenze trasversali come conoscenze o strategie inerenti principalmente alle solite due o tre aree, che possono servire a chiunque all'interno del mondo del lavoro. Da ciò la costruzione di programmi che passano conoscenze di comunicazione, relazione, ecc., e che «addestrano» all'uso delle più note strategie per ottenere il massimo risultato con il minimo sforzo (ad esempio come incrociare le gambe o come muovere le mani per fare una buona impressione su chi ci sta davanti). La trasversalità di una competenza non riguarda la possibilità di essere utilizzata da più soggetti in contesti simili, ma da uno stesso soggetto in più contesti differenti. Aggiungendo il concetto dell' Ajello (2002), che sottolinea come la trasversalità non sia una caratteristica propria di certi argomenti (come la comunicazione), quanto piuttosto una «modalità di azione intenzionale del soggetto che rende possibile la loro funzionalità d'uso in contesti diversi da quelli in cui sono state acquisite» le competenze (ad esempio nel lavoro, con gli amici, in famiglia, nella relazione di coppia, ecc.). Trasversale quindi è l'uso che è possibile fare di certe competenze, le quali forse più di altre, si prestano a essere trasferite da un contesto all'altro. Se oltre all'insieme strutturato di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari allo svolgimento di un compito lavorativo (Pellerey, 2001), il soggetto sarà in grado di trasferirlo in contesti differenti della propria esperienza personale e professionale, allora avrà concretizzato la trasversalità solo potenzialmente presente in alcune aree, e che necessita di azioni intenzionalmente dirette alla sua attuazione. In sintesi, questo filone di pensiero non si

¹²² Negli ultimi anni l'UE ha prodotto numerosi documenti sulle *abilità/competenze indispensabili a tutti* per essere “cittadini (...) attivi cioè in grado di esigere i propri diritti, ma anche *responsabili* cioè capaci di dare risposte consapevoli ai problemi e alle questioni che pone la vita dei singoli, della società europea e di quella mondiale...” e anche “*solidali*” e capaci di “*azioni civiche*”.

chiede «che cosa sono le competenze trasversali» bensì «cosa rende trasversali alcune competenze». La risposta che ne danno consiste proprio nella possibilità che alcune competenze hanno di poter essere acquisite in un certo contesto e utilizzate in altri differenti, consentendo al soggetto di svolgere efficacemente una certa attività, risolvere un problema e giungere ai risultati attesi. In questo modo qualcosa di appreso in ambito formativo, con compagni che condividono più o meno le stesse esperienze di vita, potrebbe tornare utile anche nella sfera più strettamente personale e favorire la relazione e il rapporto anche con soggetti che vivono, per età o situazione sociale, esperienze diverse dalle nostre, nonché sostenere la realizzazione «a 360°» del soggetto.

3.2.3.1 Individuazione delle competenze trasversali

Altra scelta metodologica necessaria per sviluppare il quadro di riferimento complessivo del Progetto S.U.V. è stata l'individuazione delle competenze trasversali da certificare. Per giungere ad una scelta condivisa sono state analizzate due esperienze ritenute significative: il modello di certificazione “*Bus Transfer*” e il progetto “*Tuning*”.

Il progetto BU.S.S.O.L.A. ha predisposto *un modello di certificazione delle competenze non formali ed informali* per i giovani in uscita dalla scuola secondaria caratterizzato da una definizione a priori delle competenze da certificare. Il modello (chiamato “*Bus Transfer*”) proposto in questo progetto ha indagato le competenze trasversali e la loro individuazione è stata frutto dell'analisi e della scomposizione dell'attività del soggetto posto di fronte ad un compito assegnato.

Il progetto “*Tuning*” (*Tuning Educational Structures* in Europe), creato dalle Università, ha offerto un approccio concreto per realizzare il Processo di Bologna (Bologna Process) a livello di istituzioni per l'istruzione superiore e di aree disciplinari. La metodologia Tuning è stata sperimentata e stimata utile in diversi continenti, può quindi essere considerata valida in un contesto mondiale. Durante il progetto Tuning (I fase) è stato organizzato un processo di consultazione su larga scala tra neolaureati, datori di lavoro / imprese e personale accademico per l'identificazione delle più importanti competenze generali/trasferibili in ciascuno dei settori disciplinari coinvolti. Ne è emerso:

Tabella 11: Classificazione Tuning delle competenze trasferibili

		ACCADEMICI	LAUREATI	IMPRESE	LAUR&DAT.
Etichetta	Descrizione				
imp1	Capacità di analisi e sintesi	2	1	3	1
imp2	Capacità di mettere in pratica le conoscenze acquisite	5	3	2	3
imp4	Conoscenze generali di base	1	12	12	12
imp5	Conoscenze di base nel proprio ambito professionale	8	11	14	13
imp6	Comunicazione orale e scritta nella propria lingua	9	7	7	5
imp7	Conoscenza di una seconda lingua	15	14	15	15
imp8	Capacità informatiche di base	16	4	10	8
imp9	Capacità di ricerca	11	15	17	16
imp10	Capacità di apprendimento	3	2	1	2
imp12	Capacità critiche e autocritiche	6	10	9	10
imp13	Capacità di adattamento a nuove situazioni	7	5	4	4
imp14	Capacità di generare nuove idee (creatività)	4	9	6	7
imp16	Processo decisionale	12	8	8	9
imp18	Capacità interpersonali	14	6	5	6
imp20	Capacità di lavorare in un team interdisciplinare	10	13	11	11
imp22	Apprezzamento della diversità e della multiculturalità	17	17	16	17
imp28	Impegno etico	13	16	13	14

Fonte: Progetto Tuning (tab. 6)

Dopo opportuni aggiustamenti, effettuati allo scopo di raffrontare la classificazione degli accademici con quella dei campioni Laureati e Datori di lavoro il risultato che emerge è che gli accademici collocano la competenza “Conoscenze generali di base” alla prima posizione della classifica (sebbene andrebbe ricordato che non si registra alcuna differenza significativa se paragonata alla competenza posizionata al secondo posto “Capacità di analisi e sintesi”), mentre entrambe i campioni Laureati e Datori di lavoro / Imprese tendono a classificare la stessa voce alla dodicesima posizione vedi (Tabella 6 del progetto Tuning)

L’analisi di questi due progetti (*Tuning* e *Bus Transfer*) è risultata significativa per determinare le singole competenze da indagare progetto S.U.V., infatti inizialmente sono state collegate tra loro le competenze che risultavano comuni ai due progetti giungendo così alla declinazione definitiva (vedi Allegato 3.1) e successivamente sono state raggruppate nelle tre macro-competenze (*clusters*) del modello Isfol: competenze

diagnostiche, competenze relazionali e competenze gestionali. Il risultato così ottenuto è stato:

Competenze Diagnostiche: Problem-Solving; Innovatività, Raccogliere ed elaborare informazioni, flessibilità, capacità tecniche-professionali;

Competenze Relazionali: Leadership, Comunicare, Lavoro di gruppo, Relazione;

Competenze Gestionali: Decisione, Controllo, Pianificazione, Spirito di Iniziativa, Orientamento ai risultati.

Una volta individuate le competenze su cui centrare il modello sperimentale, il gruppo di ricerca ha proceduto, sulla base dell'analisi delle buone pratiche, a descrivere le singole competenze seguendo le indicazioni vincolanti, fornite dalla Regione Veneto (vedi allegato 3.2), per quanto concerne la sintassi da utilizzare per definire sia la competenza che gli elementi costitutivi della stessa: conoscenze e abilità.

Altro aspetto importante è stata la suddivisione per ogni competenza in 4 livelli di padronanza utili ai fini della valutazione collegandoli ai livelli 5, 6, 7 e 8 del framework EQF. Il motivo di raccordare i livelli agli EQF si fonda sul fatto che in Italia non esiste un quadro giuridico di riferimento relativo agli apprendimenti non formali, né – più estesamente alla rappresentazione del lavoro per competenze: non vi sono dunque standard nazionali né di natura professionale (contenuti minimi del lavoro), né di natura certificatoria (modalità minime di valutazione misurativa), eccezion fatta per un ristretto novero di professioni regolamentate. L'EQF è un quadro di riferimento comune che funge da dispositivo di traduzione tra i diversi sistemi delle qualifiche e i rispettivi livelli, sia per l'istruzione generale e superiore sia per l'istruzione e la formazione professionale. Ciò consente di migliorare la trasparenza, la comparabilità e la trasferibilità delle qualifiche dei cittadini rilasciate secondo la prassi esistente nei vari Stati membri. Ciascun livello di qualifica dovrebbe, in linea di principio, essere raggiungibile tramite vari percorsi di istruzione e carriera lavorativa.

Infine il gruppo di ricerca ha scelto di utilizzare il modello grafico (Radar Chart) utilizzato nel Progetto Bus Transfer adattandolo alle competenze trasversali indagate nel progetto S.U.V. Il risultato ottenuto è stato il seguente:

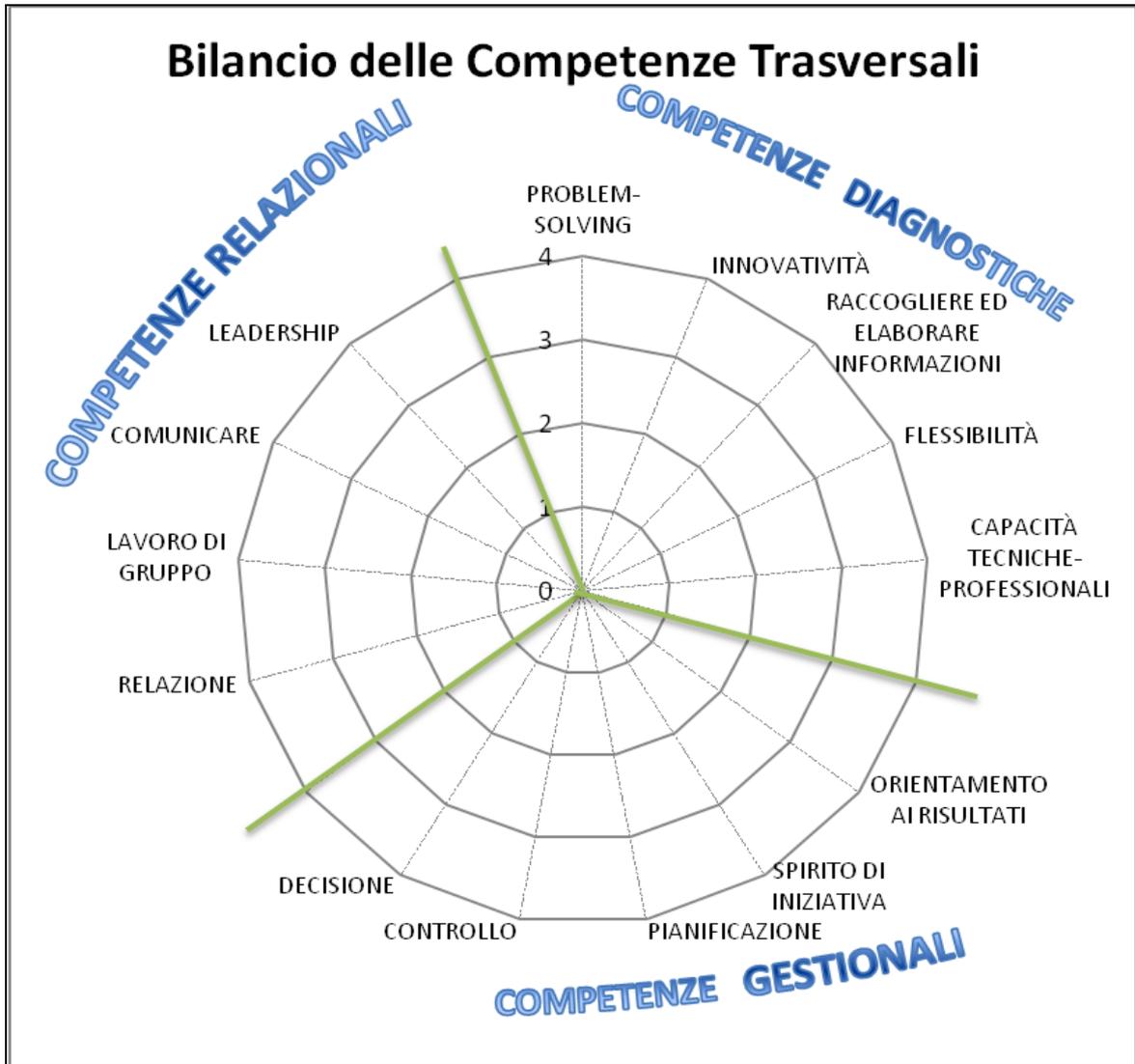


Figura 24: Radar Chart delle competenze trasversali del progetto S.U.V.

Da ultimo va ricordato che il modello ipotizzato dal gruppo di ricerca è stato discusso in vari tavoli tecnici e focus group coinvolgendo: per l'Alto Apprendistato i responsabili dei Master; per il Mondo del lavoro i responsabili delle Risorse Umane delle imprese partner di rete del progetto, per i Laureati inoccupati o disoccupati gli uffici Placement delle tre Università coinvolte nel progetto. In tutti questi incontri si è cercato di apportare i dovuti aggiustamenti al modello affinché potesse rispondere sia ai fabbisogni del territorio che alle richieste del mercato del lavoro. Significativa è stata l'esperienza dell'Università di Padova con il suo Osservatorio sul mercato locale del lavoro in quanto si è tenuto conto dei risultati del progetto PHAROS (Pursuing Home-market Accessibility and Raise of Occupational Standing). Essendo un progetto di raccolta e divulgazione di dati e informazioni sui bisogni di professionalità ricavati da interviste di titolari e dirigenti di

imprese e di istituzioni venete, è stato utile per analizzare le interviste riguardanti il bisogno attuale e di medio periodo di professionalità media e alta, per la quale si formano i giovani all'università.

3.3 DEFINIZIONE DEL PROCESSO DI RICONOSCIMENTO E CERTIFICAZIONE

Prima di addentrarci nella tecnicità della procedura di certificazione, sottolineo come la sua definizione e progettazione abbia seguito l'approccio tipico della progettazione partecipata e negoziata. Tali approcci infatti evidenziano l'importanza di un tipo di progettazione intesa come processo, caratterizzata dal coinvolgimento di tutti gli attori nella definizione e nella implementazione degli interventi che hanno visto la maggior parte delle volte risultati e impatti sul versante sociale. In questa prospettiva si è potuto costruire non solo la premessa alla procedura di riconoscimento e validazione ma soprattutto si è potuto procedere alla definizione di un processo di certificazione sociale in quanto condiviso e partecipato da tutti gli attori in campo.

Tali modelli, detti anche “*organic planning*”, sottolineano l'importanza di approcci più inclusivi verso un coinvolgimento dei beneficiari, o dei loro rappresentanti, “nel processo” di definizione e sviluppo progettuale, vale a dire nella definizione dei contenuti, nella individuazione degli obiettivi, nella mappatura del territorio, nella strutturazione delle risorse nonché nella valutazione stessa degli interventi. Attraverso la partecipazione, le parti non solo hanno acquistato una conoscenza della struttura e delle fasi della procedura di certificazione, ma anche dei presupposti con cui si definiscono e si scelgono le diverse opzioni sottostanti il processo alla luce anche del confronto con le migliori pratiche nazionali ed europee. Processi partecipati di progettazione possono attivare le molteplici fonti di conoscenza presenti nel network, valorizzare le risorse conoscitive e renderle oggetto di confronto (LEONE L.; PREZZA M., 2003).

Il coinvolgimento di tutti gli attori del *networking* ha comportato non solo condizioni di condivisione delle scelte, ma anche meccanismi di controllo continuo e di correzione permanente delle informazioni ai fini di un miglioramento qualitativo dei processi di comunicazione e di decisione caratterizzati da una rete di informazioni interdipendenti tra loro e reciprocamente connesse nei diversi momenti nonché nelle diverse strutture decisionali. La qualità di questi processi decisionali coordinati tra attori comunicativi, o tra *communities of practice* (LAVE J., WENGER E., 1991), ognuno dei quali possiede e

trasmette un sapere (knowledge) specifico (ARGOTE L.; INGRAM P., J.M. MORELAND & MORELAND J.M., 2000), ha così qualificato una struttura di progettazione aperta all'apporto dei diversi attori della rete del progetto SUV.

In questa ottica, la definizione del processo di certificazione non appare più l'applicazione sistematica di metodologie o strumenti funzionali ad un procedimento correlato ad una mera aspettativa empirica e di ricerca, ma piuttosto diventa una struttura processuale con cui si ridefiniscono in maniera reciproca le azioni sociali funzionali al riconoscimento, validazione e certificazione degli apprendimenti informali e non formali.

Altro aspetto metodologico che ha interessato il gruppo di ricerca è stato su quali metodi osservativi e valutativi fondare il processo di riconoscimento, validazione e certificazione di un oggetto così complesso e articolato com'è la competenza. Proprio la natura polimorfa della competenza, la compresenza di molteplici dimensioni da mobilitare per affrontare una determinata situazione problematica, impedisce di assumere un'unica prospettiva di osservazione del fenomeno. Si tratta di attivare e combinare tra loro più prospettive di analisi, più punti di vista, capaci, nella loro complementarietà, di restituirci un'immagine comprensiva e integrata della competenza del soggetto, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospettica dell'oggetto di analisi.

Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle discordanze che li contraddistinguono. Il riconoscimento delle interazioni tra soggetto e oggetto di osservazione, proprio della ricerca qualitativa, comporta l'accettazione di una pluralità di prospettive di analisi di un fenomeno; ciò non viene assunto come limite della ricerca, bensì come punto di forza, a partire da un processo di confronto sistematico tra le diverse prospettive e di ricerca di somiglianze e differenze su cui strutturare il processo interpretativo.

La natura complessa della competenza richiede e giustifica una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costrutto e a ricomporle in un quadro di insieme coerente e integrato.

A partire dal principio di triangolazione si è proposta una prospettiva trifocale da cui osservare lo sviluppo della competenza nel soggetto, un ideale triangolo di osservazione

che assuma come baricentro l'idea stessa di competenza su cui si basano i differenti punti di vista.

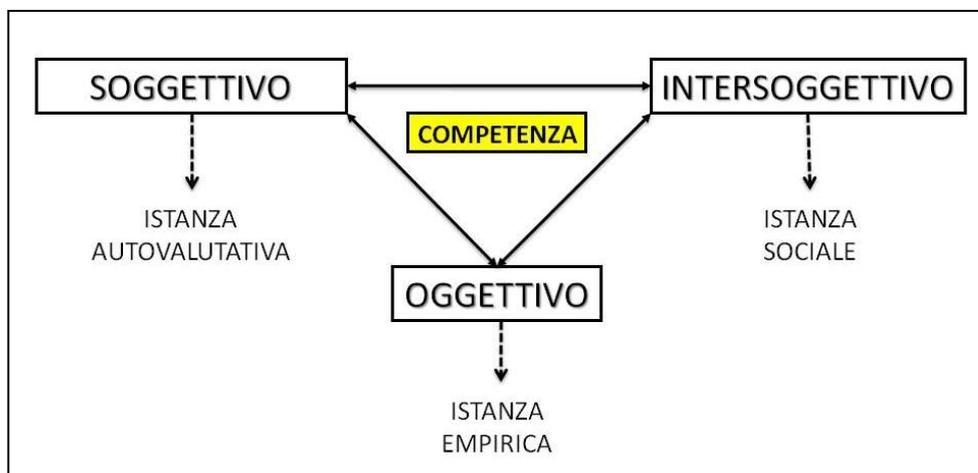


Figura 25: Triangolazione Osservativa della Competenza (Pellerey, 2004)

La *dimensione soggettiva* richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare. Essa implica un'istanza autovalutativa connessa al modo in cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce.

La *dimensione intersoggettiva* richiama il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le aziende, persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse.

La *dimensione oggettiva* richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa implica un'istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire.

Al centro delle tre prospettive possiamo collocare l'idea di competenza su cui si fonda la valutazione, l'insieme dei significati condivisi in merito alla competenza che si vuole rilevare da parte dei diversi soggetti coinvolti e delle molteplici prospettive di analisi. Tale condizione risulta irrinunciabile per assicurare coerenza alla prospettiva trifocale; in sua assenza da ogni punto di vista si tenderebbe a osservare aspetti differenti, rendendo improduttivo e inaffidabile il confronto successivo. Il presupposto della prospettiva trifocale proposta consiste quindi nella messa a fuoco dell'idea di competenza che si intende analizzare e nell'esplicitazione condivisa dei suoi significati essenziali.

Il processo di certificazione ipotizzato per la sperimentazione è stato suddiviso in fasi descritte qui di seguito e che saranno sviluppate nei successivi paragrafi:

- FASE 1: informazione e consulenza (*ORIENTAMENTO*)
- FASE 2 descrizione delle competenze (*RICONOSCIMENTO*)
- FASE 3 validazione formale delle evidenze e assessment (*VALIDAZIONE*)
- FASE 4: certificazione sociale (*CERTIFICAZIONE*)

In Allegato 2 viene riportato il Framework sinottico della procedura utilizzata per il progetto S.U.V..

3.3.1 FASE 1: Informazione e consulenza (ORIENTAMENTO)

Informazione e consulenza hanno rappresentato una misura complementare della procedura di certificazione degli apprendimenti acquisiti nel non formale. Questo servizio è stato offerto dagli uffici Placement delle Università e dagli uffici Risorse Umane delle imprese e il personale è stato debitamente formato per supportare i soggetti nell'attività di sensibilizzazione. Il servizio ha fornito al potenziale utente, tutte le informazioni sul sistema di certificazione e sui singoli servizi, per facilitare la comprensione delle modalità di funzionamento, delle condizioni di accesso, dell'impegno richiesto, degli attestati conseguibili, dei loro usi possibili, ecc. Per poter informare dell'opportunità offerta dal progetto si sono adottati diverse strategie informative: pubblicazione del progetto SUV nei siti istituzionali delle Università, divulgazione delle finalità del progetto attraverso l'invio di mail alle mail list delle tre Università coinvolte, coinvolgimento dei responsabili delle risorse umane delle aziende partner del progetto e i referenti dei due master in alto apprendistato al fine di coinvolgere i destinatari del progetto.

3.3.2 FASE 2: Descrizione delle competenze (*RICONOSCIMENTO*)

Il lavoro di riflessione e di sintesi che guida questo paragrafo si fonda sui risultati ottenuti nel Progetto S.U.V.. Prima di analizzare le implicazioni operative e i documenti utilizzati, è necessario precisare che a questa procedura si è voluto dare il nome di “Riconoscimento”, termine che potrebbe indurre confusione e soprattutto, per le peculiarità stesse, essere attribuibile più all’*Identification* che al *Riconoscimento Sociale* nella sua accezione Cedefop. Il Riconoscimento delle Competenze è stato definito nel Progetto Suv come quel processo ‘personale’ mediante il quale un individuo (anche eventualmente con il supporto di un operatore qualificato) a seguito della ricostruzione della propria esperienza formativa e professionale riesce a ‘riconoscere’ le competenze che essa gli ha consentito di acquisire. Da questo processo di “*disoccultamento*” la persona quando identifica e formalizza i risultati di apprendimento acquisiti nei contesti di apprendimento non formale e informale lo fa ricostruendo e analizzando le esperienze di apprendimento. Ricostruire l’esperienza significa, in primo luogo, descrivere azioni e pensieri sulle azioni in un contesto. La competenza si origina sempre con un’azione, anche quando si manifesta con un pensiero come ad esempio può essere la scelta di non fare ossia una decisione di astenersi, con la quale non si allude a una forma di inerzia operativa, ma alla consapevolezza che il non agire può evitare effetti negativi (BRESCIANI P.G, 2002). Alla base di ogni descrizione vi è un primo momento di riconoscimento che consiste nel comprendere che una competenza in uso è meritevole di attenzione, partendo dal fatto che in qualche modo è assimilabile a qualcosa di conosciuto. Si tratta di un riconoscimento che non è paragonabile in nessun modo a una decodifica di informazioni provenienti dall’esterno, quanto un processo di selezione (EDELMAN G.M., 1993, p. 118). Descrivere è un atto creativo che equivale a costruire un mondo. L’osservatore compie nella sua descrizione un atto generativo almeno in parte ogni volta inedito. Descrivere una competenza non significa nominare qualcosa di già esistente quanto piuttosto istituire qualcosa di nuovo. Dire, da un punto di vista, che «qualcuno fa qualcosa, in quel modo, in quel contesto» equivale a delimitare e costruire un mondo, è un atto nello stesso tempo di scoperta e di invenzione (GARGANI A.G., 1999). La descrizione delle competenze rappresenta un dominio che è nello stesso tempo limitato e infinito: «limitato perché ogni cosa che diciamo è una descrizione, infinito perché ogni descrizione costituisce in noi la

base per nuove interazioni orientamenti e quindi per nuove descrizioni» (MATURANA H., VARELA F., 1980).

3.3.2.1 Descrizione delle evidenze

In questa procedura, una volta deciso di partecipare al progetto e quindi alla procedura di certificazione, il candidato formalizzava la sua richiesta attraverso la presentazione della domanda di adesione su format fornito dal Servizio.

A questo punto il Servizio provvedeva a consegnare la documentazione contenuta nel *Dossier personale*. Tale Dossier aveva come obiettivo far esplicitare i risultati di apprendimento acquisiti nei contesti di apprendimento non formale e informale tramite ricostruzione ed analisi delle esperienze di apprendimento e raccolta delle relative evidenze e testimonianze. Per la compilazione della documentazione il candidato ha usufruito del supporto di un esperto specializzato messo a disposizione dal Servizio

Il *Dossier personale* era composto dai seguenti documenti:

- Curriculum Vitae in formato Europass¹²³
- Portfolio Evidenze¹²⁴
- Testimonianze e altre prove;
- *Radar Chart* compilato dall'individuo

Al termine della compilazione¹²⁵ del *Dossier personale*, il candidato ha dovuto consegnare tutti i documenti all'ufficio del Servizio.

A questo punto, l'ufficio procedeva al controllo della documentazione e se necessario chiedeva ulteriore integrazione all'utente. Al termine della verifica documentale, l'ufficio inoltrava sia il "*Dossier Personale*" che il "*Radar Chart*" compilato dall'individuo alla fase successiva (Verifica formale delle evidenze). Il Radar Chart ha assunto in questa fase valenza "autovalutativa", infatti si chiedeva al candidato di attribuirsi un livello di competenza, esplicitando così la dimensione soggettiva di cui si è parlato nella premessa metodologica. Sia per il dettaglio della procedura che per i documenti utilizzati si rimanda all'allegato 4.

¹²³ E' stato utilizzato il modello CV Europass scaricato dal sito http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernav/Europass+Documents/Europass+CV.csp?loc=it_II

¹²⁴ Negli allegati viene riportato un esempio di portfolio delle evidenze relativo ai lavoratori

¹²⁵ La compilazione ha richiesto molto tempo per gli individui per cui è stata fatta dagli stessi a casa e con l'aiuto telefonico dell'ufficio laddove necessitavano di chiarimenti.

3.3.2.2 Approccio narrativo per indagare gli apprendimenti non/informali

Il dispositivo narrativo risulta particolarmente efficace nella chiarificazione e comprensione di accadimenti, eventi, esperienze, situazioni umane connotate da forte intenzionalità e nella messa a fuoco di unità di analisi particolarmente complesse, in cui giocano un ruolo centrale i soggetti umani, le loro storie, le opzioni culturali, etiche, valoriali di cui sono portatori, le loro intenzioni, motivazioni, scelte e le relazioni intersoggettive che intessono sia su un piano cognitivo/culturale che su un piano affettivo relazionale. Per questo motivo esso risulta estremamente funzionale alla comprensione delle diverse forme dell'agire umano nonché alla comprensione delle diverse e differenti forme di conoscenza che ne scaturiscono (STRIANO M., 2005). Si tratta principalmente di un modo di esplorare aspetti di pensiero e di esperienza sfumata e fluida, non adeguatamente concettualizzabili (SORZIO P., 2002, p. 20).

La connessione tra narrazione e processo di apprendimento si stabilisce nell'atto di compiere processi di costruzione di senso e attribuzione di significato, che avvicina la comprensione stessa del soggetto all'interpretazione dell'esperienze. La narrazione delle proprie esperienze consente di lavorare sulla propria biografia formativa e cognitiva, consente di diventare consapevoli di quei contesti e di quelle relazioni che più hanno inciso sul proprio processo di formazione e, quindi a partire dall'esperienza individuare quali possono essere i nodi critici da monitorare in un processo formativo¹²⁶.

Nell'atto del raccontare è necessario un processo di presa di distanza, un allenamento a riflettere su se stessi nel passato che si traduce in una riscoperta nel presente di aspetti spesso trascurati o inconsapevoli del proprio modo di essere e di rapportarsi alla vita quotidiana. Un tale atto riflessivo e trasformativo implica la continua modifica retrospettiva di significati ed eventi che si traduce in una personale ricostruzione di nuove trame, nella ricerca di nuovi significati e conseguentemente nella produzione di un nuovo sistema di conoscenze.

Ogni racconto, ogni storia quindi, non sarà mai una copia reale di quanto accaduto, quanto piuttosto una ricostruzione e ridefinizione. La storia assume i materiali della vita e dell'esperienza, ma li rielabora, assegnando loro una strutturazione ed un senso ulteriore, l'azione narrativa consiste quindi nell'introdurre sintesi e ordine tra elementi disgiunti o diversamente correlati, è sempre creativa, inedita, produttrice di realtà che prima non

¹²⁶ P.F. Dominicè, in J. Mezirow, *Fostering critical reflection in Adulthood*, 1990, p. 209.

esistevano. Storie e racconti costituiscono le trame connettive dell'esperienza umana che mettono in dialogo piani, momenti e attori diversi dell'esistenza (GOLA G., 2009).

E' in particolare sulla posizione epistemica dei soggetti agenti e sulla ricostruzione delle proprie teorie conoscitive (implicite, ma anche esplicite) che si concentra in particolare la ricerca sugli apprendimenti informali. I casi, le biografie, le storie di vita, fondano un individualizzazione molto forte per il recupero delle visioni dei soggetti agenti e possono, attraverso la riflessione e ricostruzione incidere nei processi di apprendimento sulle strutture di conoscenza implicate nell'azione.

È soprattutto la narrazione a veicolare la ridefinizione dei saperi, che diventano patrimonio delle identità personali: «... perché accanto all'esperienza necessaria, consistente nell'esplorare, sperimentare, vedere, si deve imparare a rendere tale esperienza rappresentabile, condivisibile e commentabile nella sua dimensione simbolica. La conoscenza di una determinata cosa è soddisfacente solo quando l'esperienza e la scoperta divengono anche ri-nominazione, rievocazione, racconto e commento. Solo il racconto, infatti, è in grado di evocare la dimensione dinamica e processuale, contestuale e storica, di ciò che rappresenta, a differenza di altre forme di organizzazione simbolica dei protocolli della conoscenza che, a partire dal sistema tassonomico, tendono a ipostatizzare e assolutizzare le conoscenze a cui viene data la loro forma. Il sapere vive, si manifesta e si legittima, nel momento della sua rappresentazione» (DALLARI M., 2006), nella narrazione i soggetti rivelano agli altri e a se stessi il loro sapere, e riconoscono anche se stessi grazie a questi saperi *narrati*.

Il sapere, il linguaggio che lo rappresenta e il soggetto si sviluppano in un *continuum*, si potrebbe anche intendere l'apprendimento e la conoscenza del soggetto.

A. Smorti (1994, p.114) avvalorava questa dimensione narrativa del pensiero: «quando procede in modo narrativo, l'individuo articola sequenze temporali di concatenazione e di congiunzione sensibili al contesto. Si muove in senso orizzontale, collegando gli elementi in rapporto ad un'azione, all'intenzionalità, agli scopi, agli strumenti e alle motivazioni secondo una rete che enfatizza la coerenza di una storia. Egli è interessato a ricostruire i rapporti tra parte e tutto ...».

I dispositivi narrativi nella e per la ricerca educativa assumono, perciò, particolare rilevanza, sia quando si intenda realizzare processi di ricostruzione di azioni in situazione, sia quando si intenda esplicitare la posizione epistemica di un soggetto agente in situazione da cui scaturisce la visione che questi ha del suo agire, sulla base del proprio *background*

culturale, della propria storia, sia infine, quando si voglia esercitare un processo di ricostruzione di credenze, preconcetti, teorie implicite socio-culturalmente determinati come quelli in cui si iscrive l'agire educativo in tutta la sua complessità conoscitiva. Scrivere o raccontare del proprio apprendimento è una modalità di dimostrare (anche a se stessi) ciò che si è imparato, esso esige tempo e spazio di riflessione e incoraggia l'esplicitazione di sentimenti, conoscenze inconsuete, valori ed emozioni, la riflessione favorisce un apprendimento profondo delle conoscenze.

3.3.2.3 La *Critical Incident Interview* come strumento di ricerca narrativa

Quando si deve rendere conto di un'esperienza il raccontare, a noi stessi e agli altri è il modo linguistico più adeguato e la scelta dell'intervista narrativa per raccogliere storie (dati, informazioni testuali, biografie) è uno dei diversi strumenti della ricerca qualitativa (altri potrebbero essere fonti etnografiche, documenti, registrazioni audiovideo, tecniche multiple ecc.).

L'intervista sugli episodi critici è uno di questi strumenti ed è utilizzata in modo piuttosto diffuso per finalità sia teoriche sia pratiche da quando è stata introdotta come strumento di indagine nelle scienze sociali (FLANAGAN J.C., 1954).

Attraverso la diffusione del modello delle competenze, si è conosciuta in Italia la metodologia dell'intervista situazionale (la Behaviour Event Interview o la STAR - Situation Task Action Result) che impone l'individuazione di eventi significativi della vita lavorativa del valutato. Questo metodo si è rivelato particolarmente efficace nelle ricerche sul comportamento organizzativo e sulle prestazioni manageriali (CAMPBELL J.P., *et al*, 1970; BOYATZIS R.E., 1982).

Il metodo di intervista di cui parliamo è il risultato di un'operazione di adattamento di una tecnica frequente utilizzata in campo giornalistico. Alla persona intervistata viene chiesto di raccontare un episodio recente della propria vita lavorativa. Diversamente dalle altre tecniche in materia, lo scopo di questa intervista è di ottenere dall'intervistato una descrizione dettagliata di ciò che è accaduto, chi ha fatto o detto la tal cosa, a chi l'ha detta e quando, i sentimenti, le emozioni, le azioni di ciascuna delle persone coinvolte nell'episodio, il risultato ottenuto dal protagonista e la conclusione dell'episodio narrato. Possiamo dire che, se l'episodio è stato raccontato e descritto in modo dettagliato, l'intervistatore è in grado di predisporre la sceneggiatura in modo fedele.

Può risultare utile, ai fini della comprensione della tecnica, confrontare l'intervista sugli episodi critici con altri tipi di intervista. Mentre nel colloquio terapeutico o clinico l'intervistatore cerca di instaurare un rapporto di empatia con l'intervistato, altrettanto non accade in questo caso. È necessario che l'intervistatore metta l'intervistato a proprio agio allo scopo di ottenere una efficace e completa narrazione dell'evento. Tuttavia deve accuratamente evitare qualsiasi tentativo di sviluppare un rapporto o una comprensione reciproca che potrebbero fuorviare l'interlocutore nel corso del suo racconto. Vanno, pertanto, evitati gli atteggiamenti di partecipazione o supporto emotivo e occorre astenersi dal raccontare le proprie esperienze.

L'intervista non ha l'obiettivo di ottenere dall'intervistato spiegazioni sui suoi pensieri o emozioni, né di conoscere le sue «teorie». Ancor meno l'intervistatore deve dare interpretazioni o giudizi su quanto viene raccontato e, per questa ragione, non vanno poste domande che inizino con «perché?». Anche le domande tendenti a individuare future possibilità, del tipo «e se...» non vanno formulate, in quanto l'obiettivo è conoscere ciò che in realtà è veramente accaduto e niente di più. Le domande che inducano a speculare comportano risposte dell'intervistato condizionate da criteri di accettabilità sociale, le quali potrebbero celarne il reale comportamento o lo stato emotivo.

È molto importante la formulazione della domanda con la quale si dà inizio all'intervista. Se si tratta di individuare le competenze di manager o professional di successo la domanda con la quale si inizia l'intervista dovrà essere: «Mi racconti un recente episodio nel quale si è sentito efficace nella sua attività di manager o professional». Se, invece, si tratta di condurre una ricerca sul lavoro di gruppo e la gestione efficace di un team la domanda dovrà essere: «Mi parli di una recente decisione del gruppo che ritiene efficace» (CIVELLI F., MANARA D., 2009).

3.3.3 FASE 3: Validazione formale delle evidenze e assessment (VALIDAZIONE)

Nel Progetto S.U.V. il processo di *Validazione* assume l'accezione Cedefop di *assessment e validation* cioè del Riconoscimento sociale delle competenze.

La Validazione è un processo attraverso il quale gli apprendimenti dichiarati dal soggetto nell'ambito della propria esperienza maturata in contesti 'non formali e informali' vengono analizzati prima da operatori qualificati, e successivamente vengono posti in relazione con gli apprendimenti da certificare attraverso l'assessment.

Questa procedura si è articolata in due momenti:

- Validazione Formale delle Evidenze
- Verifica - Assessment

3.3.3.1 Validazione formale delle evidenze

La Validazione formale del Dossier Personale contenente *CV Europass, Portfolio delle evidenze* ed eventualmente delle “*testimonianze e di altre evidenze*” prodotte, è un processo attraverso il quale gli apprendimenti dichiarati dal soggetto nell’ambito della propria esperienza maturata in contesti ‘non formali e informali’ sono stati analizzati da operatori qualificati al fine di verificare la conformità formale e la pertinenza della documentazione prodotta rispetto ai requisiti di forma previsti per la raccolta delle evidenze (ad es. documenti leggibili, registrazione chiara, ecc.) e ai *risultati di apprendimento correlati*. Nello specifico tale verifica si distingue da quella realizzata nella Descrizione delle Evidenze, in quanto:

- è stata effettuata da esperti che non sono intervenuti nelle fasi precedenti e quindi si è garantito un punto di vista “*super partes*”;
- ha coinvolto esperti di valutazione e certificazione in grado di garantire una verifica di merito più puntuale.

Gli esiti della “Validazione Formale delle Evidenze” potevano essere di due tipi:

1) nel caso in cui l’insieme dei risultati di apprendimento presentati e delle relative evidenze corrispondevano a quanto previsto per il rilascio della Certificazione, il candidato poteva procedere alla verifica-assessment. Tuttavia se la Commissione riteneva opportuno, poteva realizzare un colloquio con l’utente per avere chiarimenti o approfondimenti in merito alle evidenze presentate, sulla base delle indicazioni contenute nelle relative Linee guida.

2) nel caso in cui l’insieme dei risultati di apprendimento e delle relative evidenze non corrispondevano a quanto previsto per il rilascio della Certificazione, veniva data comunicazione al candidato dell’esito negativo della verifica formale.

Per la Validazione formale la Commissione ha utilizzato una check list dove sono stati definiti gli indicatori per rilevare i criteri di congruenza, completezza e correttezza richiesti dalle linee guida. Si riportano a titolo esemplificativo alcuni indicatori di congruenza utilizzati per la misurazione del livello a seconda delle tipologia di evidenze.

<p>Legate ad esperienze professionali e personali</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Correlazione con la competenza indicata - Correlazione con risultati di apprendimento di conoscenze e abilità ritenuti particolarmente significativi per la messa in atto della competenza - Autorevolezza professionale dell'azienda – istituzione – del proprio datore di lavoro - Autorevolezza professionale dei clienti per i quali sono state prodotte i prodotti/servizi - Livello di complessità organizzativa in cui la persona si è trovata ad operare - Grado di autonomia e responsabilità agita nell'esperienza realizzata -
--	---

L'esito dell'esame delle evidenze e dell'eventuale colloquio veniva registrato dalla Commissione nel *Documento delle evidenze*, in cui veniva indicato che tipo di apprendimenti attestavano le evidenze proposte dall'utente. Inoltre la Commissione doveva redigere un *Radar Chart* attestando i livelli che si desumevano dalle evidenze emerse. Il Radar Chart ha assunto in questo contesto valenza "eterovalutativa" esplicitando la dimensione intersoggettiva.

3.3.3.2 Verifica - Assessment

Il termine *Assessment*, in generale indica una procedura di accertamento delle "caratteristiche" presenti e attivabili in un individuo, in relazione a uno specifico ruolo e a un specifico contesto di azione. L'assessment è il processo con cui si raccolgono e si interpretano i dati considerati indicativi delle caratteristiche giudicate rilevanti per l'esercizio attuale o potenziale di un ruolo organizzativo.

In genere l'Assessment si realizza organizzando attività di simulazione correlate agli ambiti di lavoro e/o inerenti i compiti attribuiti ad uno specifico ruolo organizzativo. Si tratta di attività quali ad esempio il role playing ed esercizi di risoluzioni di problemi e di presa di decisione. Tali attività sono integrate da interviste individuali e dalla "somministrazione" di test o questionari individuali. Le esercitazioni sono oggetto di osservazione da parte di più individui e le valutazioni prodotte sono oggetto di restituzione e confronto individuale con i partecipanti all'attività valutativa. La durata del percorso è variabile in genere da uno a cinque giorni. Tale variabilità è connessa alla finalità e ai diversi ambiti in cui la procedura di valutazione si è progressivamente applicata.

Nel Progetto S.U.V., le prove contenute nell'assessment di validazione sono state create ad hoc, nonostante rinvino ad una consolidata tradizione valutativa, ed abbiano riguardato

sia prove individuali che di gruppo, sia scritte che orali. La situazione di assessment è stata pensata e organizzata intorno alla soluzione di un problema. Il tema del problema variava al variare della tipologia di utenza che aveva richiesto la validazione delle competenze. Sono stati predisposti una decina di casi-studio, connessi a tematiche di natura sociale, economica, finanziaria, organizzativa, tali da proporre situazioni che avrebbero consentito ai candidati di manifestare le competenze maturate in base all'esperienza delle stesse. I candidati dovevano affrontare il problema presentato e pervenire ad un'ipotesi di soluzione, dapprima individualmente (prova scritta 1) e successivamente in gruppo (prova orale), attraverso il confronto dei piani individuali e la discussione finalizzata alla condivisione di un piano di soluzione comune al problema proposto. Dalla soluzione condivisa si passava a valutare, di nuovo individualmente, il grado di adesione alla decisione di gruppo (prova scritta 2) e la percezione del livello della propria partecipazione all'interazione di gruppo (Differenziale Semantico). La scansione dell'esercitazione in tre parti aveva lo scopo di far emergere le tre tipologie di competenze trasversali (diagnostiche, relazionali, gestionali), a loro volta suddivise nelle abilità-componenti considerate più rappresentative dalla letteratura sull'argomento e riproposte nel modello di Riconoscimento, Validazione/Certificazione del Progetto SUV.

Nello specifico, il compito individuale di fronteggiamento del problema aveva come obiettivo la valutazione dell'abilità di problem-solving, intesa come capacità di: identificare e analizzare i nodi problematici; elaborare ipotesi indicando per ognuna vantaggi e svantaggi; stendere un piano di soluzione e verificarne la fattibilità e l'efficacia. Ad ognuna di queste abilità corrispondeva una o più domande, le cui risposte intrecciate tra loro, permettevano di ricavare informazioni su altri aspetti delle competenze di tipo intellettuale, quali ad esempio l'innovatività e la flessibilità, che venivano inferite sulla base dei punteggi relativi alle risposte ad esse correlate. Nella prova di gruppo, dove i partecipanti avevano il compito di stendere un piano di soluzione condiviso, che uno dei partecipanti, da loro scelto come portavoce, esponeva alla fine della discussione, non venivano date indicazioni sull'organizzazione del lavoro all'interno del gruppo, né sui ruoli da assumere, poiché il focus osservativo non ricadeva sui contenuti o soluzioni prese, quanto sulla componente operativo-costruttiva della relazionalità (leadership, decisionalità, comunicazione) e sulla dimensione socio-affettiva dell'interazione (accordo, cooperazione, tensione, contrasti...). Ai partecipanti veniva solo richiesto di disporsi in cerchio e di rispettare il tempo a disposizione: un'ora per l'interazione di gruppo e 30 minuti per le

prove individuali. L'osservazione e la registrazione dei comportamenti relazionali-emozionali durante il processo di interazione, sono stati affidati a psicologi e dottorandi di Scienze della Cognizione e della Formazione dell'Università Ca' Foscari, prevalentemente laureati in psicologia e opportunamente formati. La terza parte dell'esercitazione prevedeva la possibilità di rivedere il piano personale alla luce di quello discusso, l'eventuale modifica del piano condiviso e il grado di accordo con la linea espressa dal gruppo. La terza parte della prova includeva anche il Differenziale Semantico con il quale si chiedeva di esprimere, in una scala a sette intervalli, gli atteggiamenti percepiti durante l'esperienza di gruppo. Le risposte ottenute in questo compito, incrociate con le precedenti, sono state utilizzate per ricavare informazioni sulle competenze gestionali che includevano: l'orientamento ai risultati, lo spirito di iniziativa, la capacità di pianificazione e di controllo. Al termine dell'intera esperienza, veniva loro richiesto di compilare un questionario anonimo, che rispondeva all'esigenza di acquisire osservazioni, suggerimenti e critiche connesse al percorso svolto, al fine di perfezionare la procedura di Riconoscimento, Validazione/Certificazione in un'ottica di miglioramento continuo del processo. A conclusione dei lavori venivano fornite ai partecipanti le informazioni utili alla conclusione delle operazioni di assessment e alle modalità di restituzione dei profili, ottenuti in relazione alle competenze di cui era stata richiesta la validazione. Rispetto alla complessa questione della "misurazione" di quanto rilevato nell'esercitazione "in presenza", ci siamo orientati nel modo seguente: ad ogni risposta fornita nelle due prove individuali e ai comportamenti osservati durante il lavoro di gruppo, sono stati assegnati dei punteggi sulla base di indicatori articolati su cinque livelli, ricavati dagli standard EQF. Ogni risposta dei candidati veniva quindi confrontata con gli indicatori predisposti, per essere valutata rispetto alla competenza che rappresentava, in una scala da 0 a 4. I livelli così ottenuti venivano riportati nel Radar Chart che, conferendo una visualizzazione chiara del profilo di competenze emerse, consentiva una lettura immediata delle risorse personali già disponibili e di quelle che richiedevano ulteriore formazione. Per l'attribuzione dei punteggi e l'individuazione dei livelli, si sono disposte le relative norme e i materiali utili (tabelle, checklist e schede) affinché tutte le figure coinvolte nel processo di assessment potessero uniformarsi ai criteri di somministrazione delle prove, garantendo in tal modo un certo rigore metodologico e valutativo. Lo scoring di tutte le prove di assessment si svolgeva in maniera congiunta dagli stessi psicologi che avevano partecipato all'osservazione del gruppo di candidati durante l'intero processo di assessment.

L'inserimento dei punteggi è stato effettuato sulla base di un programma informatizzato costruito ad hoc, che ha permesso un'elaborazione rapida delle risposte connesse alle competenze da validare. Prezioso si è rivelato il supporto tecnico-organizzativo dello staff degli uffici Placement delle tre Università coinvolte e il contributo del personale di segreteria che, in maniera congiunta, hanno reso possibile lo svolgimento puntuale e lineare dell'intero processo di assessment, anche attraverso la partecipazione a tutti gli incontri di coordinamento previsti. Importante è stato il lavoro degli psicologi e dei dottorandi coinvolti nella fase di assessment, per condurre la quale hanno ricevuto opportuna formazione. Questa si è svolta attraverso seminari che, oltre a contemplare la presentazione dell'intero progetto, avevano soprattutto lo scopo di far conoscere gli strumenti, le modalità d'uso e i criteri di attribuzione dei punteggi. Sono state anche effettuate simulazioni del dispositivo ideato e del calcolo dei punteggi per equilibrare richieste, indicatori, tempi di applicazione, materiali integrativi e di supporto durante le prove.

3.3.3.2.1 Materiali e strumenti del processo di assessment di validazione

Per rendere possibile la realizzazione dell'impianto ideato si è resa necessaria la costruzione di diversi strumenti e materiali cartacei e informatizzati: il manuale; i casi-studio; i fogli di risposta dei candidati (relativi alle due parti individuali della prova); la griglia osservativa connessa al lavoro di gruppo (ispirata alla scheda di Bales); le checklist per l'attribuzione dei punteggi alle risposte dei candidati; le tabelle per l'inserimento dei punteggi di ogni gruppo; il programma informatizzato per l'inserimento e l'elaborazione delle risposte ottenute. Vediamoli nello specifico:

Il manuale. La messa a punto di una guida che contenesse tutte le istruzioni per l'applicazione delle prove, aveva lo scopo di garantire il più possibile uniformità di condizioni applicative e di attribuzione e interpretazione dei punteggi. Il manuale riporta il riferimento al modello utilizzato; le indicazioni per l'applicazione della prova di assessment con la descrizione chiara di tutti i comportamenti e i contenuti comunicativi da utilizzare durante la sua applicazione. Contiene i criteri per l'attribuzione dei punteggi; gli indicatori per individuare i livelli di competenza; la procedura per il calcolo dei livelli; copia di tutti gli strumenti da utilizzare: i casi-problema, le checklist, la scheda osservativa, le matrici di raccolta dei punteggi, il differenziale semantico. Indica infine le operazioni conclusive di assessment e le modalità di restituzione.

I casi-problema. Sono stati predisposti una decina di casi-problema, tratti da diversi ambiti lavorativi ed esemplificativi di situazioni realistiche, ma sufficientemente ambigui da offrirsi a diverse interpretazioni e soluzioni del problema, consentendo la rilevazione delle abilità messe in atto dai candidati. Tali esercitazioni, richiamando il più possibile realtà aziendali (o problemi sociali per i neo-laurati inoccupati/disoccupati) fungono da stimolo per attivare quei comportamenti che si vogliono osservare e valutare: ad esempio: analizzare e risolvere problemi; valutare alternative; prendere delle decisioni; impostare un progetto; verificare la validità delle ipotesi proposte. La scelta del caso-studio era stabilita dal gruppo di progetto SUV, che di volta in volta valutava la compatibilità o meno del problema presentato, in relazione alla possibilità che i candidati avessero incontrato o meno situazioni simili nel corso della loro esperienza lavorativa.

La griglia osservativa. Sulla base del modello di Bales abbiamo progettato una scheda di registrazione dei comportamenti verbali e non, osservabili durante l'interazione di gruppo. Si è mantenuta la suddivisione degli atti comunicativi nelle tre aree di analisi: area socio-affettiva positiva e negativa e area operativa, e tutti quei comportamenti ritenuti significativi e coerenti con le competenze di tipo relazionale oggetto di valutazione. Gli osservatori, psicologi competenti nell'uso dello strumento e delle tecniche osservative, avevano il compito di segnare ogni atto comunicativo rilevato, in modo tale che ogni componente della competenza relazionale (leadership, comunicazione, decisionalità, lavoro di gruppo) venisse valutata in riferimento alla frequenza registrata in corrispondenza dei singoli atti comportamentali rilevati durante l'interazione di gruppo.

I fogli di risposta dei candidati. Si tratta di fogli prestampati, utilizzati nei compiti richiesti durante le due parti individuali e scritte della prova. I fogli di risposta relativi alla prima parte della prova contenevano il testo del problema e le domande-guida per fronteggiare le fasi del problem-solving. I fogli di risposta predisposti per la seconda parte dell'esercitazione comprendevano le domande-stimolo per l'eventuale revisione del piano di soluzione, per rilevare il grado di accordo con l'orientamento del gruppo e indicare gli aspetti a cui si prestava più attenzione durante l'interazione. Il livello di partecipazione percepito durante il lavoro di gruppo è stato sondato anche attraverso il Differenziale Semantico (strumento utilizzato per rilevare gli atteggiamenti in una scala bipolare), le cui risposte sono state intrecciate con le rilevazioni alla scheda di Bales al fine di incrementare l'attendibilità del processo osservativo.

Le checklist per l'attribuzione dei punteggi. Ogni risposta fornita dai candidati veniva confrontata con gli indicatori pre-ordinati sui 5 livelli EQF connessi ad ogni competenza trasversale oggetto di analisi. Per esempio, nella prima parte delle Prova, ad ogni risposta ottenuta relativa alla competenza del problem-solving, veniva attribuito un punteggio ricavato dal confronto con i livelli espressi dagli indicatori corrispondenti, che associato ad altri punteggi attraverso semplici formule, forniva il livello di padronanza (assente, minimo, base, medio, esperto) della competenza da validare.

Le tabelle per l'inserimento dei punteggi. È stato creato un programma informatizzato per l'inserimento dei punteggi attribuiti durante le operazioni di scoring, e la conseguente elaborazione degli stessi. Il programma consta di sei tabelle, due per ogni tipologia di competenze, che accolgono i punteggi grezzi attribuiti ad ogni candidato per ogni dimensione della competenza analizzata. L'elaborazione automatizzata dei punteggi grezzi confluiva in un profilo di competenza per ogni candidato, che confrontato con le autodichiarazioni precedentemente fornite dagli interessati e con il portfolio delle evidenze, ha reso possibile la convalida delle competenze di cui si richiedeva la certificazione.

Il Radar Chart di assessment. È lo strumento che sintetizza visivamente il bilancio delle competenze trasversali. Si tratta di un grafico dove vengono posizionati, per ogni competenza analizzata, i 5 livelli di padronanza, così come sono emersi dall'incrocio e dall'integrazione dei dati provenienti dai diversi strumenti di Assessment (scheda osservativa, livelli attribuiti alle risposte scritte, Differenziale semantico...).

Il processo e alcuni documenti sono riportati in allegato 4.

3.3.4 FASE 4: Certificazione sociale (CERTIFICAZIONE)

Il *progetto SUV*, cercando di valorizzare le esperienze delle procedure certificative presenti in Italia e Europa, ha inteso qualificare l'azione certificativa che non può essere concepita come una mera compilazione di schede a carattere amministrativo, ma piuttosto come un'opera complessa di natura autenticamente sociale, tesa a soddisfare i seguenti criteri:

a) la comprensibilità del linguaggio, che deve riferirsi – in forma narrativa e non quindi in modo stereotipato – a locuzioni e sintagmi che consentano ai diversi attori di visualizzare le competenze descritte,

b) l'attribuibilità delle competenze al soggetto tramite l'indicazione delle evidenze che consentano di contestualizzarle entro processi reali in cui egli è coinvolto insieme ad altri attori,

c) la validità dei metodi adottati nella valutazione e validazione delle competenze stesse, con specificazione del loro livello di padronanza.

Circa il modello di certificazione, si prevedono normalmente due fattispecie:

a) la certificazione è legale quando si riferisce al titolo di studio posseduto e indica il rapporto tra il possesso di tale titolo e l'effettiva padronanza delle acquisizioni che vi sono implicate. In tal modo l'atto certificativo risulta un'aggiunta – una sorta di appendice – rispetto alle prassi valutative ed amministrative proprie dei titoli di studio (questa tipologia di certificazione potrebbe integrare nel diploma supplement il titolo conseguito in Alto Apprendistato)

b) la certificazione è sociale quando il certificato cui ci si riferisce rappresenta una documentazione composita che consente di rendere trasparente – quindi leggibile entro categorie comprensibili – la dotazione della persona di capacità, saperi, abilità e competenze, in riferimento alle esperienze entro cui queste si sono formate.

Un elemento va comunque evidenziato ovvero come il modello proposto dal progetto SUV può ad oggi garantire esplicitamente la dimensione sociale della certificazione e non propriamente quella istituzionale e normativa. La legittimità normativa è data dalla presenza di un quadro giuridico che consente la valorizzazione delle certificazioni, e che quindi indica con chiarezza il contesto, l'approccio metodologico, gli attori collettivi e individuali coinvolti, le forme di tutela dei diritti dei cittadini in questo ambito (diritto a vedere riconosciuti i propri apprendimenti comunque acquisiti) e gli strumenti di sanzione per gli organismi che non si comportano conseguentemente.

L'intesa tra gli organismi di un contesto (territorio, rete formativa, polo...) risulta comunque necessaria, ed indica le condizioni operative entro le quali si definiscono le acquisizioni oggetto di certificazione ed il livello della loro spendibilità sotto forma di credito formativo in riferimento alle diverse opportunità il cui accesso tale possesso rende possibile. Ciò significa che l'atto della certificazione non rappresenta l'esito di un processo automatico, ma richiede un lavoro di confronto, di intesa, di cooperazione. Si tratta infatti

di una pratica che mira alla personalizzazione dei servizi educativi e del lavoro, e che quindi richiede una vera e propria cultura del servizio a favore del cittadino il quale è posto in condizione di mettere in gioco le sue effettive potenzialità entro sistemi accessibili, trasparenti, valorizzanti.

Di conseguenza, la metodologia di riconoscimento e certificazione delle competenze che si propone non è solo una procedura, ma comprende una prospettiva di animazione della comunità professionale degli esperti nella certificazione, finalizzata a consolidare un processo su cui innervare momenti e occasioni di *cross fertilization* tra mondo del lavoro e della formazione e tra apprendimenti formali e non formali e informali.

Proprio in questo senso, visto la difficoltà di poter pensare ad un sistema di certificazione riconosciuto a livello istituzionale, si è pensato all’impatto che comunque socialmente questa procedura avrebbe prodotto. Infatti alla fine della procedura è stata rilasciata una certificazione controfirmata dalle parti sociali coinvolte nel progetto auspicando così un impulso ad una strutturazione formalmente istituzionalizzata nei processi e negli accordi di parte così come promossi in questo progetto.

Le parti sociali, infatti, rivestono un ruolo fondamentale ai fini dello sviluppo di una politica per la formazione continua, agendo da interfaccia tra i diversi settori coinvolti nel riconoscere e affidare una compatibilità anche ai percorsi esperienziali, di tutti quegli apprendimenti acquisiti in ambito informale e non formale.

La certificabilità delle competenze è parte di un più vasto e complesso discorso centrato attorno alla valorizzazione degli apprendimenti maturati dagli individui. La messa in valore rappresenta oggi un riferimento centrale non solo per l’ambito strettamente pedagogico ma, più ampiamente, nel novero delle politiche di welfare attivo, note come *learnfare* (*welfare* attraverso l’accesso all’apprendimento). Dare valore all’esperienza risponde ad una pluralità di processi e di ambiti d’uso, accomunati da due fattori:

- la centralità dei singoli individui nei confronti delle opportunità/necessità cognitive, enfatizzata dalle crescenti esigenze di adattabilità nel corso della vita professionale, a cui corrisponde la crescente importanza della personalizzazione delle opzioni di apprendimento offerte;
- la centralità del sapere, inteso – anche al di là dello stesso riferimento unificante delle competenze – come la risorsa intangibile su cui si basa la capacità di produrre valore nell’economia e nella società della conoscenza.

La costruzione di un quadro di valorizzazione degli apprendimenti significativi maturati dagli individui, in tempi e spazi spesso “discontinui”, implica, fra l’altro:

- la definizione a monte di modalità di rappresentazione dei vissuti che facciano da ponte fra dimensione individuale (l’auto-riconoscimento della loro salienza) e dimensioni collettive (la possibilità di essere letti da terzi, secondo diverse prospettive d’uso);
- la messa in campo di approcci rivolti all’attivazione cognitiva dei portatori del sapere, complessivamente rivolti a rafforzare la capacitazione legata al possesso ed all’utilizzo di meta-competenze a carattere “strategico”, con una chiara relazione con processi quale l’orientamento;
- la costruzione di quadri comuni di senso e di metodo per la conduzione della valutazione “apprezzativa”/“misurativa” degli apprendimenti, in esito alle quali sia possibile l’attribuzione di valori d’uso;
- la valorizzazione dei saperi formali e non formali in termini di statuto professionale, inquadramento, politiche di sviluppo e progressione, agendo anche sul piano dei valori di scambio.

In Europa, sia la Commissione che la più parte dei Paesi membri – pur partendo da storie culturali ed istituzionali molto diverse fra loro – hanno posto in campo articolati dispositivi giuridico-normativi, metodologici e di servizio che affrontano in modo stabile le complesse tematiche:

i) della rappresentazione trasparente (portfoli ed attestazioni quali quelli contenuti in Europass; standard di comparazione fra livelli professionali, quale EQF; standard di contenuto professionale trasversale, quale ECDL; modalità di standardizzazione, a fini di comparabilità, dei percorsi formativi, quale ECVET; ...);

ii) della valorizzazione nel rapporto “individuo/sistema di *formal learning*” (p.e. il riconoscimento dei crediti formativi, anche derivanti da apprendimenti non formali, come condizione di accesso personalizzato e psicologicamente “vincolante” ad ulteriori percorsi di apprendimento formale);

iii) della valorizzazione nei confronti del mercato del lavoro (p.e. la certificazione delle competenze, come condizione di miglioramento dell’incontro domanda/offerta e base per l’esercizio delle politiche di gestione delle risorse umane).

La trasversalità della valorizzazione degli apprendimenti ha dunque impatti su diversi domini (da quello strettamente educativo-formativo al funzionamento dei mercati del

lavoro), richiedendo l'istituzione di una pluralità di condizioni e risorse di sistema, il cui livello di dotazione condiziona la possibilità normativa, tecnica ed anche culturale di dare valore – collettivamente riconosciuto – alle esperienze significative dei singoli individui.

3.4 I RISULTATI DELLA RICERCA

Nel progetto sono stati coinvolti attivamente complessivamente 278 persone rientranti nei seguenti 3 target: lavoratori (85), disoccupati e inoccupati (169) e studenti lavoratori in apprendistato o dottorato(24). Dai risultati della valutazione si evince come il progetto S.U.V. abbia rappresentato per tutti e tre i target progettuali una esperienza positiva con sfumature più marcate nel target dei lavoratori.

1. La percezione del valore aggiunto del progetto è stata individuata nel poter approfondire la propria consapevolezza delle competenze possedute. Tale riscontro ha avuto maggiore rilevanza nel target dei disoccupati laureati.

1. L'aver partecipato al Progetto SUV ha rappresentato per lei un valore aggiunto?

	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>Moltissimo</i>	<i>Non risp</i>
<i>Lavoratori</i>	0%	4%	33%	53%	10%	0%
<i>In-disoccupati</i>	1%	5%	41%	44%	9%	0%
<i>Alto apprendistato</i>	0%	7%	50%	43%	0%	0%
<i>Media</i>	0%	5%	41%	47%	6%	0%

2. Per quanto riguarda le fasi della sperimentazione, il momento dell'assessment è stato ritenuto quello di maggiore positività della sperimentazione. Questo risultato è da collegare alla modalità della prova che ha consentito da un lato ai lavoratori di scoprirsi nell'incontro con altri colleghi, mentre dall'altro, agli studenti, di confrontarsi con dimensioni professionali che durante gli studi non avevano mai affrontato.

2. Quali sono stati gli aspetti dell'esperienza che ha apprezzato di più?

	lavoratori	In - disoccupati	Alto Apprendistato
<i>Assessment</i>	44%	48%	57%
<i>Riflettere sulle proprie competenze</i>	20%	29%	21%
<i>Entrambi</i>	4%	3%	
<i>Altro</i>	14%	8%	
<i>Non risposto</i>	18%	12%	22%

3. I fattori di maggiore criticità sono stati individuati nella fase iniziale della procedura in concomitanza della compilazione del portfolio delle evidenze. Tale notazione è correlabile alla percezione della complessità procedurale e compilativa dello strumento. Nello stesso momento tale dato sottolinea la difficoltà comune ai tre target partecipanti di utilizzare la scrittura narrativa per raccontare se stessi e le proprie competenze.

3. Quali sono stati i punti critici del processo di certificazione?

	lavoratori	In - disoccupati	Alto Apprendistato
Compilazione Portfolio Evidenze	21%	37%	7%
Non risposto	20%	10%	29%
Troppa modulistica da compilare	19%	7%	21%
Nessuna difficoltà	19%	24%	7%
Altro	21%	22%	36%

4. Sempre in riferimento al contenuto della procedura, si è chiesto se l'esperienza del progetto abbia costituito per loro anche un momento di riflessione sulle proprie competenze. Dai dati, emerge che in tutti e tre i target, il progetto SUV ha costituito un momento di riflessione sulle proprie competenze. Questo è dovuto dal fatto che riflettere sulle proprie competenze e "competenze in azione" non è una prassi consolidata né fuori né dentro contesti lavorativi. Inoltre è servito a loro per capire come si struttura una competenza e come questa viene agita, grazie anche alla lettura del "Dizionario delle competenze".

4. Pensa che questa esperienza le abbia fatto capire qualcosa di più in ordine alle sue competenze?

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo	Non risp
<i>Lavoratori</i>	1%	10%	39%	39%	10%	1%
<i>In-disoccupati</i>	1%	9%	39%	43%	8%	0%
<i>Alto apprendistato</i>	7%	29%	21%	36%	7%	0%
<i>Media</i>	3%	16%	33%	39%	8%	1%

5. Da quanto emerge dalla rielaborazione del questionario, la procedura di certificazione proposta è stata considerata abbastanza complessa dai partecipanti alla sperimentazione; tale dato acquisisce maggiore rilevanza nel target dei lavoratori e dei partecipanti ai corsi di alto apprendistato. Tale evidenza è correlabile al tempo che gli stessi hanno dedicato alla

compilazione del *portfolio delle evidenze* che per molti partecipanti si è tradotto in più di sei ore di lavoro. Inoltre, l'aver articolato tutta la procedura in tre fasi distinte (quella informativa, del riconoscimento e della validazione) ha in un certo senso aumentato la percezione della complessità della procedura e degli strumenti proposti.

5. Ritieni complessa la procedura di certificazione che Lei ha svolto?

	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>Moltissimo</i>	<i>Non risp</i>
<i>Lavoratori</i>	0%	14%	49%	34%	3%	0%
<i>In-disoccupati</i>	16%	40%	36%	7%	1%	0%
<i>Alto apprendistato</i>	7%	29%	21%	36%	7%	0%
<i>Media</i>	8%	28%	35%	26%	3%	0%

6. Dagli stessi beneficiari finali emerge un sostanziale apprezzamento comune agli strumenti messi in campo dalla sperimentazione. Di particolare importanza il dato dei lavoratori che hanno percepito gli strumenti utilizzati come particolarmente efficaci per l'emersione delle competenze trasversali. Questo indicatore è ritenuto di estrema importanza proprio perché rappresenta in modo indiretto una validazione delle scelte metodologiche adottate nelle diverse fasi della sperimentazione.

6. Gli strumenti utilizzati nella procedura di certificazione l'hanno aiutato/a a far emergere le Sue competenze trasversali?

	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>Moltissimo</i>	<i>Non risp</i>
<i>Lavoratori</i>	0%	14%	49%	34%	3%	
<i>In-disoccupati</i>	2%	10%	58%	27%	3%	0%
<i>Alto apprendistato</i>	0%	29%	64%	7%	0%	0%
<i>Media</i>	0%	18%	57%	23%	2%	0%

7. La fase del riconoscimento ha rappresentato sicuramente, sia per la novità della strumentazione che della procedura di compilazione, un punto di sicura attenzione nel progetto. La possibilità offerta di poter scegliere tra un numero consistente di competenze certificabili ha sicuramente influito sui tempi necessari per la presentazione delle evidenze. Nonostante si fosse proceduto ad una energica azione informativa e di assistenza, i target hanno percepito questa fase come troppo complessa. Questo fattore sottolinea la necessità dell'azione di accompagnamento per supportare e motivare i partecipanti fin dalla fase del riconoscimento.

7. I materiali compilati nella fase di Riconoscimento (Portfolio delle Evidenze, Testimonianze, ecc.) Le sono sembrati sufficientemente chiari?

	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>Moltissimo</i>	<i>Non risp</i>
<i>Lavoratori</i>	1%	7%	46%	40%	6%	0%
<i>In-disoccupati</i>	3%	19%	37%	34%	7%	0%
<i>Alto apprendistato</i>	7%	29%	43%	7%	14%	0%
<i>Media</i>	4%	18%	42%	27%	9%	0%

8. Uno degli impatti più significativi del progetto emerge dall'ampio consenso dei partecipanti alla prova di assessment quale strumento di rilevazione delle competenze. Il dato positivo fa capire come la progettazione della prova sia stata ben strutturata e percepita positivamente. Probabilmente il fatto di mettere in situazione le competenze e farle agire in chiave relazionale e di negoziazione è stata la chiave della buona riuscita.

8. Ritieni che la prova di Assessment Le abbia dato la possibilità di esprimere le competenze di cui chiedeva la certificazione?

	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>Moltissimo</i>	<i>Non risp</i>
<i>Lavoratori</i>	1%	13%	43%	36%	7%	
<i>In-disoccupati</i>	3%	17%	52%	23%	5%	0%
<i>Alto apprendistato</i>	0%	21%	50%	29%	0%	0%
<i>Media</i>	2%	17%	48%	29%	4%	0%

9. Per avere una valutazione sulla dimensione politica del processo di certificazione si è chiesto ai partecipanti di esprimere un giudizio su quali potessero essere i soggetti maggiormente indicati a certificare le competenze. Dai dati emerge la preferenza per l'Università (ritenuta fondamentale soprattutto dai lavoratori e dagli inoccupati e disoccupati) o enti terzi accreditati. Maggiormente debole è percepito il ruolo delle istituzioni o delle parti sociali. Si può dedurre che la terzietà e la rappresentatività siano due fattori che vengono percepiti come strategici per la certificazione. Coerentemente con questo dato il panel ha premiato anche la prospettiva di integrazione tra attori soprattutto nell'asse imprese, università e soggetti terzi accreditati.

9. Secondo Lei quali dovrebbero essere i soggetti deputati alla Certificazione delle Competenze?

	Lavoratori	In-disoccupati	Alto Appr./Dott.	Media
Università	10%	12%	0%	7%
Autorità Istituzionali	3%	1%	7%	4%
Enti Privati Accreditati	4%	2%	14%	7%
Parti Sociali	0%	0%	7%	2%
Le Imprese	6%	3%	7%	5%
Un Sistema Integrato	76%	82%	57%	72%
Non risposto	1%	0%	8%	3%

È stato poi chiesto quale combinazione di soggetti all'interno di un Sistema Integrato, potesse essere più rappresentativo.

Università-Imprese	17%	22%	25%	21%
Università - Autorità Istituzionali - Imprese	8%	24%	38%	23%
Università-Autorità Istituzionali	8%	2%	0%	3%
Università-Autorità Istituzionali - Parti Sociali	0%	4%	0%	1%
Università - Enti Privati Accreditati - Imprese	17%	13%	0%	10%
Università - Parti Sociali - Imprese	11%	11%	13%	12%
Università-Autorità Istituzionali - Enti Privati Accreditati	2%	1%	0%	1%
Università- Autorità Istituzionali - Enti Privati Accreditati - Imprese	0%	4%	13%	6%
Università - Parti Sociali	0%	1%	0%	0%
Università - Enti Privati Accreditati	13%	4%	0%	6%
Università-Autorità Istituzionali - Parti Sociali - Imprese	2%	1%	0%	1%
Autorità Istituzionali - Imprese	4%	1%	0%	2%
Autorità Istituzionali - Parti Sociali - Imprese	0%	1%	0%	0%
Autorità Istituzionali - Enti Privati Accreditati - Imprese	2%	1%	0%	1%
Autorità Istituzioni - Enti privati Accreditati	2%	1%	0%	1%
Enti privati Accreditati - Imprese	2%	1%	0%	1%
Tutti i soggetti	11%	9%	13%	11%

10. Un ulteriore punto che è stato sottoposto a valutazione è stata la motivazione che ha condotto i partecipanti a scegliere la certificazione di determinate competenze rispetto ad altre. Questa domanda è stata fatta a chi è era già inserito nel mercato del lavoro. La risposta fornita sia dai lavoratori che dai partecipanti ai percorsi di alto apprendistato,

collega la scelta alla volontà di rendere visibile la propria professionalità ancor prima che la possibilità di ricoprire un ruolo presente e futuro. La competenza assume pertanto per chi lavora un valore segnaletico da spendere in uno sviluppo professionale capace però di valorizzarne identità, unicità e talento.

10. Le ragioni per cui ha scelto di farsi certificare determinate competenze sono maggiormente correlabili:

	lavoratori	alto apprendistato
all'intenzione di rendere visibile la sua professionalità	34%	36%
al ruolo che svolge	33%	14%
al ruolo che vorrebbe svolgere	19%	21%
Altro	9%	14%
alle esperienze avute nel passato	5%	0%
Non risposto	0%	15%

11. Al target degli inoccupati è stata invece fatta una domanda sulla percezione dell'utilità della procedura sperimentata. I risultati evidenziano come la certificazione sia percepita come strumento per l'employability. È il 30% a collegare la certificazione alla possibilità di collocarsi più facilmente nel mercato del lavoro. Tale visione è confermata anche dalla preferenza data alle politiche di inserimento lavorativo e alla mobilità. Importante, ma più debole rispetto alle altre opzioni, rimane la percezione della certificazione come strumento per la messa in evidenza del talento individuale.

11. Ritene che l'adozione di questo Sistema di Certificazione possa essere utile: (una sola risposta)

Per posizionare le persone in modo più funzionale nei contesti lavorativi	30%
Per un maggiore riconoscimento delle competenze e talenti individuali	25%
Per avere uno strumento che arricchisca le politiche di inserimento lavorativo	19%
Per favorire l'occupabilità professionale e lavorativa	10%
Per aumentare l'efficienza del capitale umano nei contesti lavorativi	8%
Per una mobilità professionale e lavorativa	7%
Altro	1%
Non Risposto	0%

12. È stato poi chiesto ai lavoratori in alto apprendistato e ai disoccupati/inoccupati quali aspetti di maggiore criticità fossero stati percepiti nel dispositivo di certificazione. La risposta si è focalizzata, per gli studenti di alto apprendistato sulla fase di definizione delle

evidenze, mentre, per i disoccupati sulla valutazione delle competenze e sulla spendibilità della certificazione in esito.

12. Quali sono a suo avviso i punti più critici della certificazione delle competenze trasversali? (una sola risposta)

	In-disoccupati	alto apprendistato
La Valutazione delle Competenze	47%	7%
La fase di definizione delle Evidenze	35%	71%
Non spendibilità della certificazione	15%	7%
Non corrispondenza delle competenze proposte nel progetto SUV rispetto a quelle richieste dalle imprese	1%	0%
Altro	2%	14%

13. Il questionario ha chiesto agli occupati e ai lavoratori in alto apprendistato quale utilità avessero rilevato dalla partecipazione ad una procedura di certificazione delle competenze. La possibilità del cambiamento del lavoro e l'acquisizione di un titolo sono i fattori maggiormente segnalati. Da evidenziare come per i lavoratori il processo di certificazione sia debolmente percepito sia come occasione personale di soddisfazione e auto-riconoscimento sia come potenziale occasione di mobilità formativa.

13. Un sistema di Certificazione delle Competenze lo ritiene utile per:

Lavoratori											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Non risp
Un avanzamento di carriera o un aumento retributivo	4%	6%	9%	4%	17%	17%	19%	16%	4%	4%	0%
Per cambiare lavoro	3%	4%	1%	10%	4%	11%	23%	27%	11%	4%	0%
Per acquisire un titolo formativo	1%	0%	7%	6%	9%	30%	19%	16%	6%	7%	0%
Per una soddisfazione personale	1%	0%	7%	6%	9%	30%	19%	16%	6%	7%	0%
Alto apprendistato											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Non risp
Un avanzamento di carriera o un aumento retributivo	14%	7%	0%	0%	14%	36%	14%	0%	0%	7%	7%
Per cambiare lavoro	0%	7%	0%	0%	7%	7%	36%	36%	0%	0%	7%
Per acquisire un titolo formativo	14%	7%	0%	0%	7%	7%	29%	14%	7%	0%	14%
Per una soddisfazione personale	14%	7%	0%	0%	7%	7%	29%	14%	7%	0%	14%
Media											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Non risp
Un avanzamento di carriera o un aumento retributivo	9%	7%	5%	2%	16%	27%	17%	8%	2%	6%	4%
Per cambiare lavoro	2%	6%	1%	5%	6%	9%	30%	32%	6%	2%	4%
Per acquisire un titolo formativo	8%	4%	4%	3%	8%	19%	24%	15%	7%	4%	7%
Per una soddisfazione personale	8%	4%	4%	3%	8%	19%	24%	15%	7%	4%	7%

14. Si è chiesto poi al panel di esprimersi in ordine ai modi con cui pensavano di utilizzare la certificazione.

I *lavoratori* ne hanno marcato l'utilizzo principalmente come arricchimento del proprio curriculum evidenziandone, in seconda battuta, la spendibilità per il proprio sviluppo umano e professionale.

14. Come pensi di spendere le competenze certificate?

<i>lavoratori</i>	
Arricchimento CV	30%
sviluppo personale	14%
Non risposto	14%
All'interno della propria azienda	11%
sviluppo personale e professionale	10%
Per una mobilità esterna all'azienda	7%
Per una mobilità interna dell'azienda	6%
Per una mobilità interna ed esterna	3%
Contribuire al benessere sociale	1%
Sviluppo professionale	1%

Per quanto riguarda gli *inoccupati e disoccupati*, la certificazione è quasi esclusivamente vista come uno strumento funzionale all'inserimento lavorativo grazie all'arricchimento del proprio curriculum vitae. Praticamente assente la spendibilità come opportuni di sviluppo o orientamento personale.

Inoccupari-disoccupati

Arricchimento CV	29%
Arricchimento CV e per colloqui lavorativi	18%
Per colloquio lavorativo	16%
Nella vita professionale	12%
Trovare un lavoro che corrisponda al proprio profilo personale	6%
Arricchimento CV e sviluppo personale	4%
Non risposto	4%
Arricchimento personale	3%
Arricchimento CV e Orientamento	2%
Nella vita professionale e personale	2%
Arricchimento Cv e nella vita professionale	1%
Arricchimento CV e trovare un lavoro che corrisponda al proprio profilo personale	1%
Per favorire la ricerca di un posto di lavoro	1%
Per altri percorsi formativi	1%
Per definire in modo chiaro le competenze	1%
In nessun modo	1%

3.4.1 Riflessioni sui risultati della sperimentazione

Sia dai risultati del questionario che dalla sperimentazione sono emerse due considerazioni:

1. difficoltà nel mettere in atto pratiche riflessive, cioè riflettere sulle proprie competenze, esperienze e azioni.
2. la negoziazione del “Sé” da parte dei soggetti durante il Riconoscimento e l’Assessment.

Per quanto concerne il primo punto è emersa la difficoltà, per tutti e tre i target, di compilare il “*Portfolio delle evidenze*” nel quale veniva chiesto, mediante l’approccio narrativo-riflessivo, di descrivere esperienze e processi volti a raccontare processi e azioni che hanno determinato l’acquisizione di una determinata competenza.

Sembra che non siamo abituati a riflettere, ad applicare strumenti e metodi che ci consentano di ripensare a quello che facciamo e a migliorarlo.

Praticare la riflessione significa decidersi a essere presenti come soggetti che si assumono la responsabilità di guadagnare comprensione dall’esperienza a partire da sé. Riflettere significa esaminare la propria esperienza e le convinzioni attorno ad essa, ma a differenziare il tipo di esperienza è la qualità del pensiero ad essa applicato. Ci può essere un pensare superficiale, nel quale l’azione non viene interrogata, o un pensiero capace di “scrutare più a fondo” che consente di trasformare il vissuto in esperienza, e conseguentemente in esperienza riflessiva. Nell’esperienza riflessiva si coltiva deliberatamente quel pensare che cerca le connessioni fra il nostro agire, con le intenzioni che lo guidano, e gli effetti che da questo scaturiscono. Solo quando si attiva il pensare riflessivo si produce teoria, una teoria esperienziale, che a differenza delle teorie astratte riesce a rendere comprensibile l’esperienza (MORTARI L., 2006).

Appare evidente come sia necessario adottare politiche formative, a tutti i livelli (formale, non/informale,) volte a sviluppare pratiche di riflessione in tutti i contesti con evidenti ricadute nel sistema. La formazione in quest’ottica è un processo che conduce il soggetto a modificare i propri comportamenti professionali in modo innovativo in un processo ciclico tra esperienza, riflessione e conoscenza. Ma non deve essere solo un processo ciclico tra teoria e pratica. Come ci suggerisce Mezirow, dobbiamo formare una riflessività critico emancipativa che porta ad un apprendimento *trasformativo*, che consente di ristrutturare in profondità “*prospettive*” e “*schemi di significato*”, allo scopo di definire

nuovi itinerari ermeneutici e costruire nuovi e diversi significati per orientare le azioni future (MEZIRROW J., 1991).

La riflessione investe costantemente tutto il campo dell'esperienza e la compenetra. Riflettere prima, durante e dopo l'azione serve a dare significato a ciò che si fa e a stimolare ulteriori azioni. Da qui l'importanza della formazione a mettere in atto azioni formative che portino a generare pratiche riflessive e ciò può avvenire a condizione che il formatore sappia facilitare il ricorso alla memoria riferita all'evento considerato, sappia portare l'attenzione alle sensazioni positive, ri-valutare l'esperienza mediante una costruttiva autocritica.

Qui ha luogo un vero e proprio apprendimento trasformativo, cioè un apprendimento capace di riguardare dal profondo la persona e il suo sviluppo, mediante:

- l'attiva ristrutturazione delle relazioni fra concetti;
- il ricorso all'esperienza diretta accompagnata dalla riflessione, come via privilegiata alla conoscenza;
- il confronto per dare alla conoscenza una dimensione sociale (la comunicazione è una negoziazione di interpretazioni a un livello sempre più raffinato e condiviso).

Mentre la prassi riflessiva, di per sé, si esprime in cinque elementi:

- la messa in crisi della routine (rottura, per inciampo, dei modelli consolidati che bloccano la riflessione);
- il contesto relazionale di apprendimento (ambito culturale e sociale dato in cui si intrecciano persone, approcci, paradigmi);
- la narrativa (rappresentazione dell'evento: descrizione e interpretazione di ciò che avviene in un'attività);
- l'analisi critica (aspetto cruciale di attribuzione di significati, di problem solving, di decision making, di elaborazione di nuove prospettive);
- le implicazioni del processo riflessivo sull'apprendimento e sull'azione (la riflessione viene spinta sempre più in profondità, alla ricerca di nuove idee e nuove conoscenze finalizzate a un'applicazione funzionale e riscattante da problematiche).

È proprio questo che una formazione di qualità dovrebbe facilitare: permettere a chi ne usufruisce di guardarsi dentro, di riflettere su quello che si costruisce fuori attraverso parole e azioni, per capire che cosa si ha dentro, anche di collegare i risultati che si sono ottenuti alle risorse che si sono utilizzate. E se questo non è avvenuto, di trovare in quel limite la volontà di migliorare, in altre parole una sorta di sfida con se stessi.

In questa prospettiva allora possiamo anche dire che formiamo non solo la riflessività ma anche una libertà positiva. Infatti nel momento in cui impariamo dalla riflessione a riflettere sulle possibili azioni da compiere ristrutturando “*prospettive*” e “*schemi di significato*”, acquisiamo quella che Sen definisce “capacità di agire”: immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione; creare e dare inizio di nuovo; ri-costruire discorsivamente strategie di azione che esprimano la libertà di realizzazione personale, libertà positiva appunto.

L'altro aspetto emerso dalla sperimentazione è stato la negoziazione del “Sé” sia durante il Riconoscimento che nell'Assessment.

In entrambi i contesti il tema centrale era l'individuazione della competenza: nel primo rappresentarla nel secondo agirla. Tutti i tre target hanno evidenziato particolare propensione alla negoziazione del Sé dimostrando la necessità di vedersi “riconosciuti” prima come persone e poi come persone competenti. E' vero che una competenza si rappresenta, e perciò acquista visibilità solo nel momento in cui è riconosciuta come tale in un contesto, ma è altresì vero che c'è bisogno che ci sia un riconoscimento, al punto che potremmo dire che ogni descrizione di una competenza è la descrizione di un riconoscimento. Il riconoscimento, che è quindi costitutivo della competenza, interessa una spazio inter-soggettivo, ossia delle relazioni tra un soggetto e un altro, uno spazio intra-soggettivo, ossia delle relazioni oggettuali, uno spazio trans-soggettivo, ossia delle relazioni tra soggetto e contesto condiviso.

L'individuazione delle competenze avviene attraverso la negoziazione tra l'osservato, che presenta le sue evidenze, un soggetto (osservatore) e/o una comunità di lavoro che può riconoscersi o meno nella rappresentazione fatta. La restituzione riguarda una descrizione che è assolutamente parziale, che si presta a essere negoziata e soprattutto integrata attraverso elementi che emergono dallo scambio. Attraverso la restituzione è possibile che il soggetto, mentre riconosce le competenze agite, integri le descrizioni fatte mediante un'attività di riflessione con l'osservatore. Da questa negoziazione emerge ciò che la competenza è, e che continua a divenire.

Nell'idea di riconoscimento sono insite contemporaneamente le dinamiche della conoscenza di sé e del riconoscimento reciproco, dinamiche che sottendono il passaggio da un'idea di conoscenza intesa come esperienza del singolo a un'idea di conoscenza intesa come esperienza sociale. Paul Ricoeur (2005) distingue, in particolare, tre tipologie di

riconoscimento. Una prima propone il riconoscimento come identificazione, che corrisponde alla forma attiva del riconoscere. Riconoscere è comprendere come ciò che abbiamo davanti possa in qualche modo essere accostato a qualcosa di conosciuto. Una seconda dimensione riguarda il «riconoscersi», il riconoscere se stessi nel rapporto con gli altri. La terza forma apre alla relazione e alla consapevolezza che nell'incontro con l'altro si configuri un dono. La struttura del dono trasforma il riconoscimento dell'altro in riconoscenza verso l'altro; il punto di partenza, che era il ruolo attivo del soggetto conoscente, si trasforma in ruolo passivo, in quanto il soggetto viene riconosciuto. Nel riconoscimento vi è, quindi una dimensione di gratuità che si combina con quella dell'utilità e dell'interesse in un gioco che istituisce una competenza.

Quindi «quando si “lavora sulle competenze” si deve dedicare un'attenzione particolare al riconoscimento non solo/tanto nei termini in cui tradizionalmente questo termine entra in gioco (il riconoscimento di “terzi” è sempre necessario perché ci sia l'attribuzione di un giudizio di competenza effettiva), quanto piuttosto nei termini di un *riconoscimento relazionale* che ha a che fare con la dimensione *esistenziale* prima ancora che professionale. Riconoscere competenze significa prima di tutto riconoscere l'altro, contribuire alla sua auto-definizione, includerlo, esprimere co-appartenenza, coinvolgersi e non invece rifugiarsi in un ruolo ‘distante’ di valutatore: e si capisce perché, in questa ottica, riconoscere competenze, nelle esperienze che si realizzano nelle organizzazioni e nella vita quotidiana, non possa limitarsi a ‘certificare’ quanta distanza ci sia tra un descrittivo/repertorio di competenze ‘date’ e il profilo delle competenze individuali, e significhi invece entrare in un processo di relazione aperto e di sviluppo» (BRESCIANI P.G., 2010). Solo attraverso una negoziazione relazionale tra osservatore e osservato sarà possibile approdare ad un livello di condivisione successiva, e forse sufficientemente buono da rendere quella stessa descrizione delle competenze un approdo temporaneo per “riconoscersi” e progettare percorsi di sviluppo personali. Fare una descrizione delle competenze disponibili in una comunità di lavoro significa tracciare una mappa provvisoria che in nessun modo può essere accostata a una fotografia che riproduce la realtà. Gli strumenti adottati per descrivere le competenze devono sollecitare la valorizzazione dell'osservazione e dell'ascolto di un soggetto in un contesto piuttosto che tendere a misurare comportamenti più o meno di successo (CEPOLLARO G., 2008). Se non si compie questo passaggio la percezione che il soggetto avrà della certificazione delle competenze sarà solo quella di vedersi valutato in funzione ad un “ruolo” anziché come

persona, di conseguenza costruirà esclusivamente le sue narrazioni in funzione ad un risultato piuttosto che pensare ad un momento formativo per se stesso.

Le competenze non sono oggetti posseduti da qualche individuo, in attesa di essere descritte e riconosciute: esse esistono nella relazione tra osservatore e osservato. Il conflitto, inteso come proprietà costitutiva di ogni relazione (MORELLI U., 2006), emerge dall'incontro della diversità dei punti di vista in gioco: osservatore e osservato, nel tentativo e nella fatica di pervenire a una rappresentazione condivisa, entrano in una dinamica di elaborazione conflittuale. La gestione di questa conflittualità, piuttosto che l'illusione di una sua eliminabilità, è una risorsa fondamentale per accedere al riconoscimento. Il riconoscimento e la sua elaborazione in termini progettuali rendono possibile la costruzione di uno spazio nel quale il soggetto, scoprendosi mancante, matura una possibilità di evoluzione (CEPOLLARO G., 2008).

CAPITOLO QUARTO

UNA CONCLUSIONE PER APRIRE

*La vita buona è, tra le altre cose, anche
una vita di libertà, e non una vita in cui si
è forzati a vivere in un modo particolare,
per quanto ricca essa possa essere
per altri aspetti.*

Amartya Sen

Possiamo avviarci a delle conclusioni provvisorie.

La Società della Conoscenza nelle sue tendenze reali ed anche nell'idea-progetto di Lisbona non ha ancora costruito raccordi sistematici con i processi di capacitazione. Prevale ancora una versione tecnicista o produttivista. Il modello stesso della crescita è dato per scontato. La preoccupazione per la sostenibilità dei processi sono secondarie e di contorno, non fanno parte della definizione.

Nella società industriale che ha preceduto la Società della Conoscenza il benessere individuale e collettivo veniva agganciato al PIL: la crescita economica era garante dell'incremento di benessere. Essa permetteva anche di finanziare servizi di base per la riduzione dei rischi esistenziali (istruzione, abitazione, salute).

L'evoluzione verso la Società della Conoscenza, avviata in Europa a partire dagli anni '80, accelera la crisi del modello e propone nuovi problemi e nuove formule. Scienza e tecnica invadono ogni ambito della vita produttiva e sociale, aprendo nuovi orizzonti ma creando molti effetti perversi che vanno trattati.

Il pensiero di Sen e della Nussbaum, può essere concepito essenzialmente come un sistema, un modello valutativo, che può essere utilizzato come base alternativa dell'Etica sociale e della valutazione dell'uguaglianza; l'approccio delle capacità infatti, si fonda su un superamento critico dei paradigmi e delle teorie di etica sociale tradizionali, e dei loro sistemi valutativi; in particolar modo si pone esplicitamente come alternativo o comunque complementare, rispetto al paradigma neoliberista¹²⁷, al paradigma utilitaristico¹²⁸ o welfarista, e al paradigma del libertarismo¹²⁹.

Il benessere, nei termini di Amartya Sen, richiede forniture di beni e servizi di qualità, vita in contesti "curati", pluralità di opzioni disponibili, un incremento sia dei titoli che delle dotazioni e ancor di più una specifica cura (pubblica) dei fattori di conversione.

Seguiamo lo schema di Amartya Sen: da risorse iniziali dell'attore (titoli¹³⁰ e dotazioni¹³¹), con la mediazione di fattori di conversione, si ottengono funzionamenti (comportamenti pratici) che sono una selezione di alternative possibili da uno spazio di capacità (libertà positive).

¹²⁷ E' noto che il paradigma neoliberista, a lungo dominante nell'ambito delle teorie dello Sviluppo, per verificare il livello di sviluppo di una nazione e la qualità di vita dei suoi abitanti si affida esclusivamente ad indicatori economici legati al reddito (PNL pro capite, PIL, ecc). Tali indicatori, secondo Sen e la Nussbaum, sono carenti nel fornire informazioni sullo stato di benessere delle persone, nella misura in cui non tengono conto delle differenti caratteristiche dei soggetti, e dei conseguenti differenti tipi di bisogno: fattori come l'età, il sesso, le invalidità e le malattie possono infatti determinare differenti stati di bisogno, e conseguentemente differenti livelli di benessere pur in presenza di redditi uguali.

¹²⁸ Nell'ambito del paradigma utilitarista, ed in particolare nella versione classica dell'utilitarismo di Jeremy Bentham, il benessere degli esseri umani viene identificato con il concetto di utilità; quest'ultima è definita come piacere, felicità, o soddisfazione legata a determinati fattori o eventi; l'utilità è uno stato mentale soggettivo. Secondo l'approccio utilitarista la rilevazione del livello di soddisfazione soggettivo (l'utilità) consente di formulare un giudizio, fondato, sulla qualità complessiva della vita delle persone. Sen critica a tale approccio l'incapacità di formulare giudizi normativi sulla qualità effettiva (obiettiva) della vita delle persone (diritti fondamentali delle persone potrebbero non essere rilevanti per una statistica dei piaceri), e l'impossibilità di verificare le modalità di distribuzione delle utilità, visto che l'utilitarismo, per la sua impostazione aggregativa, non è interessato né sensibile a come le utilità sono di fatto distribuite, esso infatti si concentra sull'utilità complessiva di tutti, misurata in blocco.

¹²⁹ Tra i maggiori esponenti di tale corrente libertarista, Sen cita Robert Nozick. Secondo l'approccio di Nozick (1974), il benessere delle persone è legato ai "titoli", ai diritti di cui ciascun individuo legittimamente dispone e alla priorità assoluta ad essi riconosciuta e garantita dalla società, per quanto l'utilizzo di essi possa avere conseguenza detestabili per il resto della collettività. Sen critica di questo approccio il fatto che la priorità intransigente dei diritti libertari "può essere problematica, perché le conseguenze fattuali dell'operato di tali diritti possono facilmente dar luogo a risultati tremendi. Inoltre, il riconoscimento formale di tali diritti e la priorità formale ad essi concessa, paradossalmente, non garantisce la libertà sostanziale ed effettiva delle persone.

¹³⁰ I titoli sono diritti (e interessi legittimi) garantiti dall'ordinamento, risulta molto importante la correlazione tra informazione e azionabilità. Più l'attore è informato e "cognitivo" meglio sa attivare i propri titoli.

¹³¹ Le dotazioni sono l'insieme dei "beni" (comprese le caratteristiche personali) a disposizione dell'attore sociale. Essi comprendono beni in proprietà privata, accesso a beni pubblici, relazione e scambio con beni comuni o collettivi. Una ricca dotazione è un universo di beni per agire.

Il soggetto ha (dispone di, in qualche caso: è ciò che riesce ad avere) risorse, cioè titoli e dotazioni. Tali risorse però nel momento attuativo (*enactement*) sono filtrate da fattori intervenienti: essi sono di natura sociale e istituzionale, ambientale in senso lato. Possono facilitare o impedire l'*enactement* dei beni disponibili in un processo di capacitazione. Qui ritorna il peso delle qualità degli ecosistemi (naturali e sociali) locali, la dotazione di beni pubblici, la struttura della comunicazione sociale, anche fattori ambientali generali come il grado di democraticità dei processi e il rispetto delle regole.

Se i beni del soggetto passano attraverso i fattori di conversione si ottengono funzionamenti, ovvero un agire empiricamente verificabile dotato di un certo grado di libertà. Si osservano cioè scelte o piani di vita non del tutto preformati o condizionati, e in rapporto a ciò osserviamo la libertà positiva effettivamente praticata e praticabile. Osserviamo che con alcune qualificazioni il discorso può essere trasferito dall'attore individuale a quello collettivo.

Sen afferma che, essendo le capabilities una rappresentazione dell'effettiva libertà di un individuo di raggiungere il proprio benessere, occorre attribuire loro una giusta importanza ai fini della valutazione di un assetto sociale. Come sottolineano Chiappero Martinetti, Grasso e Pareglio (2006):

È il fatto di poter liberamente disporre tra una pluralità di opzioni disponibili nello spazio delle capacità ciò che dà sostanza e valore all'idea di sviluppo e di benessere.

Il *capability approach*, invece di focalizzare l'attenzione esclusivamente sulle acquisizioni per il benessere o sui mezzi che consentono agli individui di raggiungere il benessere, si concentra sulla effettiva libertà degli individui stessi di raggiungere il benessere.

I funzionamenti sono gli spazi d'azione relativamente liberi (scelti con un certo grado di libertà) dal soggetto dell'azione. Tali scelte possono essere più o meno innovative o conformiste, ma in ogni caso devono contenere la traccia di un qualche apprendimento non del tutto adattivo, per mostrare di essere capacità. I funzionamenti selezionati dall'attore sono un sottoinsieme di un universo più ampio (tanto più ampio quanto più aperta, e ricca di opportunità è la società in cui l'attore è situato) di libertà positive e negative che operano come una ricarica continua dello spazio delle capacità. Tale convalida pragmatica aggiunge una dimensione importante alla validità normativa dello spazio delle libertà che sono garantite istituzionalmente e che sono rese però anche praticabili o accessibili. Quando le

libertà o capacitazioni così intese sono colte dalla prospettiva dell'attore si parla di opportunità.

Sia lo spazio dei *functionings* che lo spazio delle *capabilities* costituiscono, dunque, gli spazi entro i quali è opportuno e desiderabile misurare il benessere delle persone e confrontare il grado di sviluppo di una società.

Un assetto sociale perciò è considerato tanto migliore (nel senso di orientato allo sviluppo) quanto più garantisce agli individui l'acquisizione di *capabilities*, intese come processi che incrementano i gradi di libertà, autonomia e autorealizzazione e quindi anche la ricchezza collettiva e i potenziali di ulteriore sviluppo.

Pertanto l'approccio delle capacitazioni, proponendo come valore di riferimento l'idea dell'unicità della persona e della sua dignità, porta a due considerazioni. La prima riferisce sull'opportunità di ricalibrare nuove politiche economiche e sociali verso un nuovo tipo di stato sociale. La seconda evidenzia che l'approccio centrato sulle capacità risponde anche alla constatazione che non è sufficiente dare occasioni e accessibilità alle risorse, ma bisogna far sì che tutti possano apprendere le capacità per raggiungere tali risorse e qui la formazione gioca un ruolo importante.

4.1 RIDISEGNARE IL WELFARE: DA “ATTIVO” AD “ATTIVANTE”

La crisi economica, la crisi fiscale dello stato e la sua progressiva delegittimazione hanno messo in crisi il trend espansivo delle politiche di protezione sociale. Il nuovo secolo si è aperto alla luce di una ridiscussione del patto sociale fra lavoro produttivo e lavoro di cura, fra produzione di valore, solidarietà e protezione sociale. Questo nuovo scenario rimette in discussione e attiva un processo di rivisitazione dei modelli di welfare consolidati in tutti i paesi europei. La transizione al postfordismo¹³² può essere definita come lo spostamento da un modello di crescita improntato alla produzione di massa ad uno

¹³² Definiamo “post-fordismo”, il periodo che, dalla metà degli anni '70 giunge ai primi anni Novanta, porta alla sperimentazione di nuovi modelli produttivi dal modello toyotista giapponese del “just in time” di derivazione taylorista (OHNO T., 2004), (BONAZZI G., 1993), (REVELLI M., 1995), al modello dei distretti industriali (BRUSCO S., 1989), (BECCANTINI G., 2000) delle piccole imprese, sino allo sviluppo delle filiere produttive che tendono ad internazionalizzarsi su base gerarchica (PALLOIX, 1979). Ciascuno di questi paradigmi organizzativi ha i suoi cantori e i suoi estimatori e dà origine a possibili compenetrazioni così che modelli spuri sono possibili. Le ricadute sul ruolo svolto dai fattori produttivi “tradizionali” (terra, lavoro e capitale) sono rilevanti e l'importanza dell'uno rispetto all'altro si modifica a seconda del paradigma organizzativo di volta in volta considerato. La fase post-fordista è caratterizzata dalla diffusione di nuove tecnologie di linguaggio e comunicazione (Ict), dalle innovazioni nel trasporto e dalle innovazioni nei mercati finanziari.

interessato alla produzione flessibile, ad economie di scopo ed a modelli di consumo differenziali. Mentre lo Stato fordista tendeva ad adattarsi alla rigidità della produzione di massa con una gestione flessibile della domanda, lo Stato postfordista supera questa rigidità con una strategia flessibile dell'offerta.

Le riforme introdotte dai diversi regimi di welfare europei, seppur con distinzioni e particolarità, possono essere così configurate (KAZEPOV Y., 2006).

1. Una prima tendenza concerne la riorganizzazione territoriale delle politiche sociali, mediante la promozione di un sistema di governance multi-livello in cui, secondo il principio di sussidiarietà, operano i diversi attori (dalla Comunità europea, allo Stato nazionale, alla Regione, alle Province e municipalità), al fine di rispondere efficacemente ai fabbisogni espressi dagli individui e dalle comunità locali di appartenenza.
2. Un secondo orientamento comune riguarda gli attori e i servizi che operano nelle politiche di welfare: negli ultimi anni si è assistito nelle diverse realtà a un progressivo allargamento dei soggetti che governano e gestiscono gli interventi finalizzati all'inclusione sociale, a partire da una crescente valorizzazione delle sinergie tra pubblico e privato, dalla diffusione delle attività delle associazioni intermedie e del ruolo delle parti sociali.
3. La terza tendenza in atto riguarda più specificatamente gli interventi e i loro beneficiari. Le politiche di welfare, intese in senso ampio fino a comprendere le misure volte a migliorare il funzionamento del mercato del lavoro, sono sempre più personalizzate e mirate alle esigenze dei singoli individui, ai quali d'altra parte si richiede maggiore responsabilità e partecipazione attiva. Il passaggio, in questo senso, è stato cruciale: da una logica della spettanza, del diritto a ricevere senza nessun corrispondente dovere, a una logica dell'attivazione dell'individuo che deve concretamente "operare" per la propria inclusione sociale.

Le politiche sociali si sono quindi affacciate a questo nuovo secolo proponendo quali termini chiave del prossimo futuro i concetti di *governo locale* e di *cittadinanza attiva*.

Per quanto riguarda la prima direttrice, governo locale, gli interventi di welfare hanno riscoperto il territorio e l'importanza di coinvolgere gli attori che operano a livello locale per predisporre e gestire azioni efficaci e mirate alle esigenze della popolazione di riferimento.

La seconda direttrice ha visto un crescente investimento nelle misure promozionali e attive di welfare, superando l'ottica di un'assistenza di tipo passivo, tesa a tutelare i soggetti nei momenti di difficoltà secondo un orientamento riparatorio e compensatorio per l'evento negativo (perdita di lavoro, infortunio, malattia, invalidità, espulsione dal mercato, ecc). La grande sfida dei sistemi di welfare è rappresentata dal passaggio da un welfare dell'assistenza a un *welfare della responsabilità*, in grado di assicurare giustizia sociale e coesione, in particolare attraverso la garanzia di un'eguaglianza delle opportunità di accesso al lavoro. Quindi il «nuovo» stato sociale adotta l'approccio dell'attivazione, puntando a sostenere la persona nello sviluppo di capacità di auto-protezione e responsabilizzazione rispetto ai diversi rischi sociali (Oecd, 2005; Paci M., 2005). Esso propone dunque un passaggio dalle azioni di sostegno del reddito (che però non vengono meno) a quelle di promozione del soggetto nel fronteggiare situazioni di bisogno. È questa l'impostazione sottesa al cosiddetto *active welfare state*, uno stato sociale attivo e dinamico, come si legge nei documenti europei a partire dal vertice di Lisbona 2000, diretto a potenziare le capacità di scelta, azione, partecipazione dei cittadini.

«Le persone sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere impiegate le politiche dell'Unione. Investire nelle persone e sviluppare uno Stato sociale attivo e dinamico sarà essenziale per la posizione dell'Europa nell'economia della conoscenza nonché per garantire che l'affermarsi di questa nuova economia non aggravi i problemi sociali esistenti rappresentati dalla disoccupazione, dall'esclusione sociale e dalla povertà» (Consiglio europeo di Lisbona, 2000).

L'asse portante di questo progetto è rappresentato dalle politiche di attivazione (*activation policies*) le quali mirano a realizzare un mix tra le classiche politiche passive di sostegno del reddito e quelle attive del lavoro, integrando anche politiche fiscali, occupazionali, sociali e formative¹³³.

Gli strumenti di azione sono differenti: dal potenziamento dei servizi di impiego e incontro domanda offerta per favorire la (ri)collocazione lavorativa allo sviluppo della

¹³³ Non per caso, come puntualizza Barbier (2004), ad essere attivati possono essere sia gli individui sia i sistemi di protezione (*tax and benefit*); i primi, accrescendo i tassi di occupazione (tramite incentivi, sussidi e indennità di servizi di sostegno promozionale: di formazione, di consulenza per la ricerca di impiego, di *care*, di conciliazione, ecc.); i secondi riducendo la parte «passiva», incrementando i *benefit* condizionati. In questo secondo caso possono essere attivate: a) le prestazioni, che comprendono l'assicurazione-disoccupazione e le prestazioni sociali per le persone in età di lavoro, il prepensionamento e le pensioni in genere; b) le politiche per l'impiego, dalle misure di sostegno ai giovani disoccupati agli impieghi temporanei nel settore pubblico o nel terzo settore, alle politiche attive del lavoro, alla formazione; c) le politiche a scavalco tra politiche fiscali e sociali: in work benefit, crediti fiscali, sgravi contributivi, ecc.

formazione *lifelong* per promuovere l'occupabilità (*employability*) lungo l'intero arco di vita attiva: dai crediti di imposta alle integrazioni monetarie per le retribuzioni basse (*in work benefit*) per rendere vantaggioso il lavoro (*make work pay*) rispetto all'inattività o alla disoccupazione e alla dipendenza dal welfare; dagli incentivi per le imprese che assumono particolari categorie di soggetti deboli alle azioni di *job creation* nel pubblico impiego, ai lavori sussidiati. Le misure di sostegno al reddito e gli ammortizzatori sociali sono anche finalizzati a consentire ai lavoratori di affrontare periodi di formazione e riqualificazione, per rientrare con rinnovate competenze nel mercato del lavoro uscendo dalla situazione di assistenza. A tali dispositivi si affianca (o almeno dovrebbe) l'implementazione di servizi complementari di attivazione, come per esempio le misure di conciliazione lavoro-famiglia-vita personale, necessari, non meno della formazione o degli incentivi economici, per sviluppare pienamente la capacità di essere attivi.

L'efficacia di tali dispositivi dipende da diversi fattori: che l'integrazione del reddito sia tale da consentire di sfuggire alla trappola della povertà per quanti trovano lavori scarsamente remunerati (i cosiddetti *working poors*); che si prevedano sistemi di mobilità che consentano di sfuggire alla ghettizzazione nelle fasce più basse e dequalificate del mercato del lavoro. Solo a queste condizioni può realmente realizzarsi l'obiettivo della *flexicurity*¹³⁴, chiamata – secondo i dettami dell'Unione europea a fare sintesi tra le esigenze di flessibilità economica e del mercato del lavoro e quelle di sicurezza e protezione. Come afferma la Livraghi (2011, p. 109): “Vi è un legame tra diritti sociali, competitività e sviluppo economico di un dato contesto. Se le capacità sociali, ovvero le opportunità reali di condurre una vita buona, nelle diverse dimensioni, sono elevate e accessibili a ciascuna persona e se i livelli di istruzione permettono facilmente di trasformare le esperienze in conoscenza, è evidente che le politiche di *flexicurity* sono un fattore importante di convertibilità delle risorse materiali e immateriali in benessere.”

In letteratura sono state proposte numerose definizioni del concetto di *flexicurity*. Quella più citata e maggiormente densa di indicazioni di *policy*, la concepisce come “una strategia che tenta, in maniera sincronica e deliberata, di aumentare, da un lato, la flessibilità dell'assetto del mercato del lavoro, della sua organizzazione e delle relazioni

¹³⁴ La *flexicurity* viene definita dalla stessa Commissione come «una combinazione di contratti di lavoro sufficientemente flessibili, politiche efficaci e attive per il mercato del lavoro intese a facilitare il passaggio da un impiego all'altro, un sistema di apprendimento permanente affidabile e in grado di reagire ai cambiamenti nonché un'adeguata protezione sociale». Commissione europea, *Comunicazione della commissione al Consiglio europeo di primavera - È ora di cambiare marcia*, COM(2006)30. Si veda anche il documento “*Verso principi comuni di flessicurezza*” della Consiglio europeo COM(2007) 359 definitivo.

industriali e lavorative; dall'altro di accrescere la sicurezza, sia sociale che di occupabilità, soprattutto dei gruppi più deboli, interni o esterni al mercato del lavoro" (Wilthagen, Tros 2004). In base a tale definizione, alla quale si riferiscono esplicitamente i suggerimenti contenuti nei documenti comunitari, la *flexicurity* non andrebbe quindi intesa, in termini riduttivi, come una semplice protezione sociale di tipo compensatorio per una forza lavoro flessibile; al contrario, gli aggettivi "sincronico" e "deliberato" invitano a porre l'accento sul carattere di simultaneità e coordinamento di tali politiche e su come queste vadano perseguite in maniera integrata e bilanciata¹³⁵.

4.1.1 Due approcci di active welfare state

Lo stato sociale cerca dunque in tutta Europa di riformarsi per recuperare efficienza, sostenibilità e soprattutto credibilità ed efficacia, mettendo in campo un ridisegno di largo respiro, teso a realizzare politiche decentrate, mirate a livello locale, calibrate su target specifici, valorizzando e promuovendo la capacità dell'individuo di far fronte ai rischi che gli si prospetta davanti e ai bisogni che egli esprime. Ma finisce col muoversi quasi solo sul binario dell'efficienza economica incrementando la selettività e inasprendo i criteri di eleggibilità, e in buona misura scaricando sul singolo la responsabilità del proprio benessere. L'idea di attivazione che si ritrova alla base della modernizzazione della maggior parte dei *welfare capitalism regimes* si incentra infatti sull'esplicitazione del nesso tra sistemi di protezione sociale e politiche dell'occupazione e del mercato del lavoro, ovvero tra la protezione sociale e l'attività lavorativa, retribuita, dell'individuo (Barbier, 2004; 2006).

¹³⁵ Nell'*Employment in Europe* del 2006, la Commissione europea ha classificato gli Stati europei sulla base dei loro "flexicurity systems/models". Una classificazione rimasta punto di riferimento utilizzato da tutti gli studi seguiti sul tema. Dalla ricerca sono cinque i cluster individuati: il primo è quello del sistema anglosassone (Inghilterra e Irlanda), con un alto grado di flessibilità, un grado di sicurezza relativamente basso e una bassa tassazione; il secondo è quello del sistema continentale (Germania, Belgio, Austria e Francia) caratterizzato da un livello di flessibilità medio-basso, da un livello di sicurezza medio-alto e una tassazione medio-alta; il terzo cluster è quello del sistema mediterraneo (Spagna, Portogallo e Grecia) dove troviamo una flessibilità e un livello di sicurezza medio-basso, e uno schema poco chiaro riguardo ai livelli di tassazione; il quarto ricomprende alcuni paesi dell'Europa dell'Est (Ungheria, Polonia, Repubblica Ceca e Slovacchia) e l'Italia, con un livello di sicurezza sociale molto basso se non totalmente assente, un livello di flessibilità medio-alto e un livello di tassazione medio-basso; infine troviamo il cluster dei paesi nordici che anche in questo caso, le analisi degli esperti della Commissione pongono come "modello di eccellenza" con un alto livello di sicurezza, un livello medio-alto di flessibilità e di tassazione. Questa classificazione, mette bene in rilievo il fatto che, ciò che caratterizza un efficace sistema di flexicurity, è una combinazione di policy in grado di coniugare competitività economica ed equità sociale, flessibilità del lavoro e sicurezza delle persone, innovazione socio-tecnologica e partecipazione dei lavoratori nella gestione del cambiamento (Leonardi 2007).

Quella che in questo modo si delinea è, però, una rete di protezione pubblica di tipo sempre più residuale: uno stato «corto», come lo definisce Sennett (2004), che riduce le proprie responsabilità limitando le garanzie fisse o permanenti per sostituirle con aiuti temporanei, demandando di fatto al cittadino – e alla sua capacità di attivazione – la gestione del proprio destino e a certificazione delle competenze ne è un esempio.

Il punto su cui riflettere riguarda i presupposti normativi e valoriali impliciti nella definizione del rapporto tra cittadino e Stato in chiave di attivazione, ovvero la «giustificazione etica», per dirla con Boltanski (2005), sulla quale si fonda il principio di cittadinanza; il rapporto tra le responsabilità individuali e quelle collettive; la visione di cittadino, il cui status risulta sempre più dipendente dalla sua capacità di partecipazione attiva alla vita economica.

Di fronte a questo processo verso la responsabilità individuale per ridisegnare il welfare può costituire più una condanna che un'opportunità, specie laddove il soggetto non disponga delle risorse cognitive, sociali e materiali per affrancarsi, rispetto alle quali il welfare è chiamato a mobilitarsi (LODIGIANI R., 2008).

Da un lato, come nota Paci (2005), tale processo sembra costituirsi a testa di ponte per la rivincita del mercato: oggi tra le politiche sociali e politiche occupazionali e del lavoro viene rimessa in primo piano la centralità del lavoro come fulcro della cittadinanza, portando alla demercificazione delle persone.

Dall'altro lato, il processo di individualizzazione sembra portare il welfare state a prendere sul serio la volontà dei soggetti di affrancarsi da vincoli istituzionali e risposte precodificate, per valorizzare il loro desiderio di muoversi in autonomie in modo proattivo nel progettare la propria vita, rendendoli in tal senso protagonisti assoluti, e garantendo loro sia la possibilità di realizzarsi secondo le proprie esigenze e aspirazioni, sia l'opportunità di avere più potere nel rapporto con i soggetti che programmano, gestiscono e forniscono servizi.

Entrambe queste letture sono plausibili e di fatto fotografano aspetti presenti in misura variabile nei vari modelli di *active welfare state*, tuttavia analisi comparate e letteratura consentono di evidenziare l'esistenza di due approcci.

Nel primo, nella definizione del ruolo dello stato sociale prevale un'impostazione economicista, che relega sullo sfondo le istanze di autonomia e autorealizzazione del soggetto avallando una visione pessimista del soggetto stesso e delle sue capacità di essere attivo (nel lavoro, anzitutto) senza che vi siano fattori costrittivi che lo obblighino o

quantomeno lo sostengano in tale direzione. Allo stato sociale viene assegnata la funzione di protezione minimale per i bisognosi e di autonomizzazione dei soggetti «abili» attraverso il lavoro retribuito, e vi associa una forma efficientista di *welfare to work*. Le spese di welfare sono in altre parole viste come un costo necessario, ma da minimizzare. L'idealtipo qui può essere rappresentato dal *workfare* di stampo anglossassone, nel quale la cittadinanza è letta in termini di attivazione economica¹³⁶. Secondo questo modello il godimento dei diritti sociali deve essere subordinato alla attivazione dei cittadini sul mercato del lavoro e al rapido inserimento lavorativo, in linea con i dettami del *workfirst model* (Barbier, 2004; Larsen J.E., 2005). La formazione viene considerata in termini strumentali e di breve periodo come politica attiva del lavoro e dell'occupazione. La centralità assegnata al lavoro e la convinzione che esso sia, in tutti i casi, preferibile alla condizione di dipendenza dal welfare porta nei dispositivi *workfare* a creare la figura del «lavoratore sussidiato» (per esempio in impieghi di pubblica utilità), laddove il sussidio è offerto in sostituzione o integrazione della retribuzione (in *work benefit*). In sostanza si riconvertono i sussidi alla disoccupazione in incentivi all'occupazione (ciò che si intende con «attivazione delle politiche passive»), specialmente per le categorie svantaggiate, per rompere la dipendenza dalle indennità e rendere più redditizio il lavoro, anche se poco qualificato e remunerato dal mercato (Solow, 2001).

Nel secondo approccio, che è più orientato all'inclusione sociale e all'universalismo, lo stato sociale dà credito alla persona di una capacità proattiva, di una propensione partecipativa, puntando semmai a offrirle le condizioni istituzionali e strutturali necessarie al dispiegamento di un comportamento responsabile. In tale quadro l'inserimento lavorativo è una condizione fondamentale ma non necessaria né peraltro sufficiente a garantire una cittadinanza attiva: esso è cioè solo uno degli ambiti possibili per attuare uno sviluppo umano (Sen, 2000) che punta alla realizzazione piena delle persone e riconosce il carattere multimimensionale del benessere, con evidenti conseguenze sul piano del welfare (Bosi, 2003; 2007; Busilacchi 2006). Tale approccio richiede tra l'altro un elevato

¹³⁶ Come nota Barbier (2004), il termine *workfare* (che letteralmente significa *work for welfare*) è spesso utilizzato per riferire di programmi e schemi diversificati. Noi lo utilizzeremo nell'accezione più diffusa, ovvero quella che interpreta il *welfare to work* in termini minimalisti ed economicisti, accentuandone il carattere condizionato: l'assistenza sociale è garantita solo a fronte dell'impegno retribuito nel mercato del lavoro, anche in impieghi sussidiati, con effetti spesso stigmatizzati e non emancipativi. Esso enfatizza il ricorso a misure miste che erogano sussidi in cambio di lavoro e obbligano le persone che richiedono i benefici del welfare ad acquisire «requisiti occupazionali», accettando di partecipare a programmi di formazione e reinserimento lavorativo (si veda al riguardo il caso britannico, Hvinden 2000)

riconoscimento e la valorizzazione della formazione (a tutti i livelli e nelle sue diverse tipologie) in quanto opportunità di *empowerment*.

Come esempio può essere considerato per certi suoi aspetti il caso danese nel quale la cittadinanza è per principio universalistica e inclusiva e il sistema formativo è ispirato alla stessa filosofia di fondo, configurando ciò che in questa sede definiamo un sistema di *learnfare*¹³⁷. Fuoriuscendo dal caso danese, se si assume in senso pieno l'idea che lo stato sociale rappresenti una forma di investimento nelle capacità delle persone, ne risulta ridefinito lo stesso concetto di cittadinanza attiva. Quest'ultima potrebbe realizzarsi in una «condizione lavorativa» (Supiot, 2003) che supera l'identificazione esclusiva con l'impegno contrattuale dell'impiego salariato per includere altre forme eterogenee, di lavoro non di mercato (Beck, 2000; Paci, 2005).

Tali approcci propongono dunque una dicotomia tra due tipi di welfare state attivo: l'uno riduttivo, residuale, marginale, tipico di un'interpretazione «produttivista» del workfare, l'altro inclusivo, universalistico, che pone al centro lo sviluppo umano (LODIGIANI R., 2008)

4.1.2 Verso un welfare “attivante”

La cornice teorica del *capability approach* pone al centro dell'attenzione la libertà “di funzionare”, ossia di conseguire gli stati di “essere e di fare”, prestando quindi attenzione, oltre che agli stati mentali (desideri), anche alle *capacità* di conversione (mezzi) delle proprie preferenze in conseguimenti (*functionings*).

In particolare, la qualità della vita è valutata da Sen non nello spazio delle risorse e dei redditi, ma in relazione alla capacità di conseguire funzionamenti di valore (Sen, 1993). Il cuore della teoria delle capacità è che i raggiungimenti sociali dovrebbero avere come obiettivo l'espansione delle capacità degli individui, la libertà di raggiungere funzionamenti di fare e di essere ritenuti importanti. Altre teorie pongono invece l'accento sulla massimizzazione del reddito, delle utilità, dei beni o della felicità delle persone. Aspetti che la teoria di Sen considera essenziali ma in un'ottica strumentale.

¹³⁷ Il termine *learnfare* è mutuato dai programmi (diffusi soprattutto nei contesti anglosassoni) di reinserimento scolastico dei giovani adolescenti che abbandonano la scuola perché precocemente divenuti genitori, e che si ritrovano a dipendere dal welfare, impossibilitati a completare gli studi superiori o intrappolati in percorsi di disoccupazione, sottoccupazione e segregazione in lavori dequalificati. Quando il fondamento normativo di tali programmi è esteso a tutta la popolazione ne discende una visione della formazione come diritto di cittadinanza e strumento di partecipazione attiva, in un quadro di eque ed effettive opportunità di accesso. Di qui la scelta di utilizzare il termine per descrivere il sistema di welfare attivo danese, nonostante i limiti che esso possiede (Grazier, 2003)

L'approccio delle capacità argomenta che la libertà di scelta è il parametro più adeguato per permettere alle persone di fare scelte di valore. La libertà di condurre diversi tipi di vita si riflette nell'insieme delle combinazioni alternative dei diversi aspetti del funzionamento umano (*achieved functionings*)¹³⁸, a parità del potenziale insito in una situazione¹³⁹. L'approccio universalistico del *welfare* che distribuiva a tutti in egual misura oggi si scontra con l'evidenza che ogni individuo, infatti, differisce di molto l'uno dall'altro, nell'importanza relativa che ciascuno attribuisce ai diversi aspetti del funzionamento della vita umana. Questa impostazione acquista una particolare rilevanza in questa fase di ridiscussione dei sistemi di *welfare*. In tutti i paesi europei, infatti, la crisi economica sta ponendo il problema della sostenibilità delle politiche sociali che hanno caratterizzato lo sviluppo dei paesi occidentali nel secondo dopoguerra. Ovviamente le risposte a questo processo dipendono molto dalla prospettiva nella quale viene posto il dibattito in merito al rapporto fra economia e società. Considerare la costruzione del benessere sociale solo un costo per il sistema economico porta a subordinare la realizzazione dei valori etici alla disponibilità di risorse. La prospettiva cambia completamente se si ritiene che le politiche di *welfare* siano un motore fondamentale per la creazione dello sviluppo. In questo caso il limite, comunque presente, va visto in relazione alla reale capacità di attivare un circolo virtuoso fra la sicurezza sociale e lo sviluppo. Per altro, è lo stesso concetto di sviluppo che assume una connotazione diversa. In questa prospettiva la dimensione economica è una delle dimensioni dello sviluppo che deve essere inteso come capacità di crescita del benessere sociale.

La conseguenza dell'approccio teorico delle *capabilities* è la proposta di un cambiamento prospettico del "welfare", nel quale capacità e funzionamenti diventano gli obiettivi delle politiche pubbliche. Il *welfare* delle capacitazioni pone al centro il benessere della persona qualificando così le proprie strategie politiche, per ampliare tanto le capacità

¹³⁸ La qualità della vita delle persone (*achieved functionings*) è legata alla capacità di convertire le risorse (materiali e immateriali) in azioni e risultato. La convertibilità delle risorse in funzionamenti (*achieved functionings*) dipende da quattro fattori (Isfol 2012):

- le caratteristiche personali degli individui (condizioni fisiche, età, genere, livelli di formazione, capacità di apprendere, forza di volontà, disciplina morale, ricerca della qualità e della bellezza, senso religioso);
- l'appartenenza a dati gruppi o associazioni (capacità di lavorare in gruppo, capacità relazionali, condivisione di valori e di finalità, partecipazione alle comunità di pratica);
- le caratteristiche economiche, sociali e politiche (norme sociali, gerarchie sociali, prassi discriminatorie, pregiudizi culturali di etnie, politiche sociali, sistemi di *welfare state*);
- le caratteristiche ambientali (clima, infrastrutture, conservazione delle risorse, sostenibilità delle risorse, contesto lavorativo e sociale).

¹³⁹ Il potenziale insito nella situazione (*capability*) esprime ciò che è effettivamente possibile mentre la qualità della vita delle persone è il risultato delle azioni effettivamente compiute. Una situazione, con un potenziale analogo, può dare risultati diversi perché le azioni compiute sono state diverse.

individuali (tenendo conto delle capacità di conversione personale, delle risorse materiali e immateriali e delle cause che generano mancanza di autonomia, nelle scelte delle azioni da compiere) quanto le capacità sociali, tenendo conto delle diverse dimensioni che formano la qualità della vita, senza tuttavia trascurare le ineguaglianze di processo che possono derivare da disparità (Isfol 2012)¹⁴⁰. Diventa necessario che le politiche pubbliche di livellamento delle risorse da garantire a tutti i cittadini, in quanto cittadini, siano accompagnate da politiche tese a potenziare le competenze individuali e la disposizione all'attivazione delle capacità personali, nonché a migliorare le condizioni di contesto, promuovendo l'esercizio della libertà piuttosto che imponendo comportamenti o funzioni specifiche (Bonvin, 2006). Né si tratta soltanto di garantire la libertà di scelta a fronte di un paniere di opzioni definite, ma di realizzare una libertà *sostanziale*, che dia ai soggetti l'opportunità di sviluppare le proprie *capabilities*: conseguire la capacità di trasformare i beni primari (le risorse, appunto) in possibilità di perseguire i propri obiettivi, promuovere i propri scopi, mettere in atto stili di vita alternativi, progettare la propria esistenza secondo quanto ha valore per sé (Sen, 2000). È questa una libertà che, come afferma Paci (2005), è espressione di responsabilità e di possibilità di autorealizzazione; è emancipazione da vincoli ascritti e da appartenenze obbligate (perfino dai condizionamenti di un welfare paternalistico o neopaternalistico)¹⁴¹; è garanzia di autorealizzazione e di possibilità di far valere la propria posizione nella programmazione, erogazione, fruizione dei servizi.

Nelle parole di Sen (2000) la realizzazione di tale tipo di libertà è una dimensione irrinunciabile dello sviluppo, di uno sviluppo umano: non c'è sviluppo (umano) se non c'è libertà (sostanziale, positiva, attiva).

¹⁴⁰ Le disparità possono essere contemporaneamente:

- il risultato nei bisogni fondamentali e centrali per la vita di ciascuna persona. Ci riferiamo alla possibilità di avere un livello dignitoso di vita; l'accesso a servizi sociali, tra cui le strutture sanitarie di base, i mezzi di trasporto pubblico, le istituzioni educative; la possibilità di svolgere un lavoro liberamente scelto; la possibilità delle persone a prendere parte ai processi decisionali che riguardano le questioni collettive o la gestione dei beni comuni;
- dell'autonomia intesa come libertà positiva, ovvero libertà di autorealizzazione e autodeterminazione della singola persona. Su questo aspetto rientra il potere e il controllo dell'individuo sulle sue scelte, sulle motivazioni, sui valori che lo ispirano. L'autonomia è declinata sia rispetto ai conseguimenti individuali, sia verso le possibilità dei singoli di porsi obiettivi differenti dal perseguimento dello stesso benessere puramente individuale (*agency goals*). Tale informazione permetterà di effettuare confronti interpersonali nelle libertà individuali e non nelle sole utilità;
- del processo di acquisizione e accesso alle opportunità, che evidenzia l'ineguaglianza di trattamento, causata dal contesto, dalle istituzioni e dai percorsi che discrimina o che avvantaggia taluni gruppi di individui.

¹⁴¹ Il primo, tipicamente moderno, assicurativo e corporativo, che tende a trattare i beneficiari come soggetti passivi e non come titolari di diritti (Bifulco, 2005; Busilacchi, 2006); il secondo, «postmoderno», incentrato sull'attivazione condizionata (van Berkel, 2002).

In questa prospettiva, risulta ridefinita in chiave di *reciprocità* la nozione di contratto e di contrattualizzazione che abbiamo visto operare alla base dei servizi di attivazione (Bonvin, 2006). Il soggetto più forte (l'attore pubblico) deve agire per promuovere il potere del più debole (l'utente) facendo leva su due dimensioni coesenziali per realizzare una libertà sostanziale, pena l'annullarsi delle possibilità di negoziazione tra le parti in causa: a) la *libertà di opportunità*, che chiama le politiche pubbliche ad accrescere l'insieme delle opportunità per tutte le persone interessate; b) la *libertà processuale*, che chiama il più possibile i soggetti a essere coautori delle politiche stesse (partecipando alla selezione della base informativa per il loro giudizio) e prevede la reale opportunità di scelta tra diverse opzioni. Come sottolinea Bonvin (*ibidem*, p. 298), l'esercizio della libertà processuale esige che il soggetto sia messo nelle condizioni di poter optare tra diverse opzioni, che sono tre, rifacendosi alla classica tipologia di Hirschman (1970): obbedire alle prescrizioni e alle norme collettive (mostrare una lealtà passiva: *loyalty*); esprimersi per contestare il contenuto di tali prescrizioni (*voice*); abbandonare il campo per evitare l'onere di queste norme (*exit*). Solo a queste condizioni è possibile contrastare il divario sempre più marcato esistente oggi – come denunciato da Bauman (2007) – tra la situazione dell'individuo *de jure* e quella dell'individuo *de facto*, recuperando al soggetto la possibilità di diventare padrone del proprio destino e compiere le scelte realmente desiderate.

Se ciò si avvera, si possono riscrivere anche i principi cardine dell'attivazione, assumendo che essa si orienti a sostenere sia l'occupabilità sia l'*empowerment* del soggetto e le sue capacità, queste ultime da applicare tanto al lavoro quanto alla fruizione-definizione dei dispositivi di protezione e inclusioni. *Employability* e *capability* possono a benedere configurarsi come i poli estremi di un *continuum* tramite il quale classificare politiche e servizi di attivazione e riconoscere quelle *capability-friendly* (Bovin e Farvaque, 2003; 2005). Se lette nella prospettiva della capacitazione le politiche di attivazione potrebbero certo mirare a promuovere la capacità di lavoro (*capability for work*) in termini di occupabilità e occupazione remunerata (*capability for employment*) come predicato nel *workfare*, ma non fermerebbero a questo. Esse potrebbero operare per lo sviluppo di una forma di lavoro (anche non per il mercato) che abbia valore per il soggetto (*capability for valuable work*) Così definita quest'ultima comprende il diritto sia di *voice* sia di *exit*. Anzitutto consentendo di partecipare alla definizione del contenuto del lavoro, della sua organizzazione, delle sue condizioni, delle modalità di retribuzione (*voice*). E

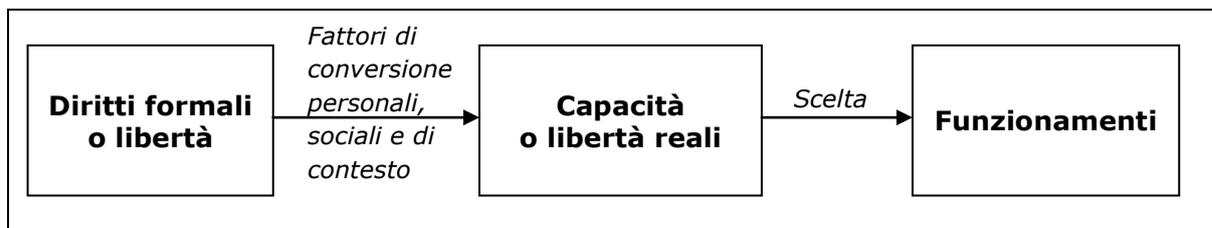
includendo una valida opzione di uscita (*exit*), per esempio quando esiste una indennità di disoccupazione adeguata, che permetta di lasciare un lavoro o di rifiutarlo se le sue condizioni sono giudicate inappropriate.

Ciò premesso, la capacità di lavoro richiede di edificare un contesto sociale inclusivo, ma anche di riconoscere diverse forme di attivazione e il senso che esse assumono dentro al personale progetto di vita, tanto da porre in primo piano proprio quest'ultima rispetto al lavoro. Alla capacità di *valuable work* si unirebbe una *capability for life*, o meglio ancora una *capability for a valuable work/life balance* (Dean, Bovin, Vielle e Farvaque, 2005).

La capacità di espressione (*capability voice*) si rivela a questo punto essenziale. Essa è precondizione di una cittadinanza giocata sul piano della partecipazione attiva, quando il soggetto è in grado di esprimere e far valere la propria opinione in un contesto pubblico, di qualunque tipo esso sia: un'impresa, una realtà politica o un servizio (*ibidem*).

Perseguire tali obiettivi richiede dunque di assicurare a livello sia individuale sia istituzionale adeguati fattori di conversione (Sen, 2000) che consentano di trasformare le risorse a disposizione in azioni concrete, di esigere l'agibilità dei propri diritti, di esprimere il proprio punto di vista, di condurre la vita che si ha ragione di valutare positivamente. Il ruolo delle politiche pubbliche non è quindi quello di assicurare il raggiungimento di certi funzionamenti (la cui scelta resta in mano all'individuo) ma di garantire diritti e libertà effettive, non meramente formali, di conseguire gli obiettivi di valore per la persona, necessari per la sua compiuta realizzazione. Il che implica che tutti i diritti – sociali, civili, politici – si traducano in capacità di agirli, venendo integrati dai “diritti di capacità” sopra detti. Essi dipendono certamente dal soggetto, ma in larga misura anche dagli assetti del contesto. Il loro sviluppo chiama dunque ancora una volta in causa le responsabilità collettive (LODIGIANI R., 2008).

Figura 26: Dai diritti formali alle capacità e ai funzionamenti



Fonte: tratto da Bonvin e Farvaque (2003)

5.2 FORMAZIONE VOLANO DELLE CAPABILITIES

Nella prospettiva di un modello sociale costruito intorno al significato della *capability*, questo si traduce nella possibilità o meno di disporre individualmente degli *entitlements* (i titoli di accesso) e delle *provisions* (le risorse a cui accedere) necessari per sostenere/anticipare i cambiamenti richiesti lungo il corso dell'intera vita attiva (Margiotta 2011). Risulta fondamentale definire un nuovo patto sociale (*learnfare*) nel quale la formazione, l'istruzione e l'apprendimento si configurino come diritto di cittadinanza e strumento di partecipazione attiva, di partecipazione e di inclusione sociale. Gli assunti del *learnfare*, infatti, rimandano alla convinzione che l'inclusione sociale e l'attivazione passino anche attraverso una partecipazione elevata al sistema formativo e che quest'ultimo debba garantire a tutti eguali opportunità (fossero anche di "seconda chance") di raggiungere i livelli più elevati, compatibilmente con le proprie capacità e aspettative. In un *learnfare* in cui l'universalismo diventa selettivo, assicuratore più che curativo, interventista o preventivo più che passivo, positivo più che protettivo, dove ciò che conta è la capacità di mobilitazione del soggetto, non basta considerare la formazione e l'apprendimento come un diritto per tutti, occorre renderli effettivamente un diritto dell'individuo. Prioritario per l'azione politica è, quindi, il favorire nei cittadini la capacità di apprendimento lungo il corso della vita (*capability for learning lifelong*) intesa come possibilità di poter accedere alle opportunità rappresentate sia dai percorsi formativi, ma anche dalle occasioni di apprendimento non formale e informale emergenti nell'azione, scegliendo liberamente tra le diverse opzioni quella ritenuta valida per sé coerentemente con il proprio progetto di vita (*capability for learning*).

L'apprendimento permanente diventa la leva per favorire quei funzionamenti che promuovono il cambiamento individuale e collettivo inteso come espansione reciproca delle possibilità e delle libertà, a partire dal valore della capacitazione come condizione effettiva di esercizio della cittadinanza in cui coniugare lo sviluppo personale, sociale e la crescita economica.

L'investimento formativo necessario chiamato a concorrere allo sviluppo di un *welfare* delle capacitazioni, deve essere espressione di una progettualità articolata e sistemica su diversi piani di interazione e correlazione personale, organizzativa e sistemica (territorio e

cluster)¹⁴². In tale prospettiva diventa fondamentale riuscire a costruire *policies* formative basate su reti territoriali estese che possano garantire la nascita di vere e proprie *learning region* (Costa, Dal Fiore 2005), ossia aree territoriali in grado di generare apprendimenti su cui costruire l'attivazione di competenze correlate da una socialità inclusiva, partecipativa e generativa. Sempre più, oggi, ai reticoli di attori che sul territorio concorrono alla programmazione e alla gestione delle prestazioni, è richiesto di essere veicoli di attivazione di quell'agentività sociale e personale alla base dei processi di conversione dei mezzi/risorse in funzionamenti.

Come rileva Costa (2012), promuovere politiche formative in questa chiave vuole dire pensare i territori come sistemi di *network* agentivi potenzialmente interconnessi e capaci di esprimere e garantire:

- un sistema integrato di apprendimento permanente coerente con uno sviluppo intelligente, sostenibile e inclusivo: specialmente per la formazione degli adulti è necessario ipotizzare percorsi di formazione più flessibili per facilitare le transizioni tra le fasi lavorative e quelle formative in un approccio integrato di contesti formativi allargati, in cui scuola, enti di formazione, università, aziende, comunità di pratica, contesti informali e reti sociali possano concorrere alla formazione e al potenziamento empowerizzante del lavoratore (ISFOL 2011; Alessandrini 2012);
- sviluppare servizi di in-formazione sul mercato del lavoro che possano aumentare le risorse individuali di scelta: diventa necessario prevedere delle vere e proprie azioni di governance istituzionali capaci di facilitare la cooperazione tra i diversi soggetti che si occupano di gestione di competenze al fine di una maggiore condivisione delle informazioni e un migliore utilizzo delle stesse; diventa necessario far coincidere le competenze individuali e le opportunità di lavoro, intensificando così la cooperazione tra i servizi per l'impiego, livello nazionale, regionale e locale

¹⁴² Secondo il rapporto Isfol (Isfol 2012 ,129) “un modello simile è stato implementato in parte nella sperimentazione che nel 2009 è stata condotta nella Regione Toscana, basata sul finanziamento integrato ai piani di formazione da parte della Regione (attraverso l'utilizzo del FSE) e di alcuni Fondi paritetici interprofessionali. Sempre la stessa amministrazione ha proseguito nell'idea di legare soggetti pubblici e privati per sviluppare un processo di aggiornamento delle competenze a contrasto della crisi economica: in quest'ultimo caso il modello prevedeva un Piano di azione individuale (denominato PAI) basato sulla complementarità di intervento tra i Centri per l'impiego, che hanno gestito i servizi informativi e di orientamento per i lavoratori in cassa integrazione in deroga, e alcuni Fondi interprofessionali che hanno gestito i servizi di formazione per gli stessi. L'azione era tesa a strutturare interventi centrati sul mantenimento del rapporto tra lavoratore e contesto lavorativo in modo da favorirne il reintegro nel caso di nuovo avvio dell'attività.”

impegnati nelle politiche per l'orientamento; rafforzare la garanzia di qualità dei servizi e facilitare l'accesso di tutti i cittadini l'istruzione e la formazione;

- politiche attive del mercato del lavoro capaci di potenziare il processo di conversione in funzionamenti del lavoratore: per ottenere questo è necessario potenziare e migliorare l'orientamento e la consulenza professionale individuale, l'assistenza nella ricerca di propri sentieri professionali (Alberici, Serreri 2009); incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale impegnati nelle politiche per l'orientamento; rafforzare la garanzia di qualità dei servizi e facilitare l'accesso di tutti i cittadini.

L'obiettivo di un welfare capacitante non è solo la piena occupazione, ma la partecipazione attiva, se l'apprendimento permanente costituisce una effettiva occasione di *empowerment* passa anche la dotazione di conoscenze e competenze che rafforzano la possibilità dei soggetti di leggere la situazione in cui si trovano, di interpretare e affrontare le eventuali difficoltà, esercitare la propria riflessività, di assumere responsabilmente un ruolo attivo.

Bisogna ripensare il *lifelong learning* sotto diversi punti di vista con evidenti ricadute sul sistema formativo nel suo complesso. In termini *funzionali* significa di non promuovere solo il conseguimento del titolo di studio, bensì sviluppare un sistema di istruzione, formazione e apprendimento eterogeneo e differenziato nel quale coesistano diversi percorsi ben riconoscibili, diversificati per tagli e finalità, ma egualmente legittimi socialmente. In termini *distributivi* significa riconoscere il diritto alla formazione, indipendentemente dalla posizione occupazionale o, dal capitale economico posseduto. In termini *discorsivi* e *normativi* valorizzare la formazione e l'apprendimento lungo l'arco della vita come dispositivo di protezione contro la disoccupazione e la precarietà lavorativa, come leva per lo sviluppo della carriera professionale, ma anche come strumento per accrescere l'*empowerment* individuale in funzione della partecipazione attiva. Significa riconoscere che ciò assume i contorni di una priorità politica irrinunciabile per costruire un welfare delle capacità e delle eque opportunità (BUSILACCHI G., 2006), anche con riferimento all'apprendimento: un welfare delle capacità e delle eque opportunità di apprendimento continuo, o più semplicemente di *learnfare*, nel quale l'istruzione, la formazione e l'apprendimento si configurino come diritto di cittadinanza e strumento di partecipazione attiva, di occupabilità e di inclusione lavorativa e sociale; in

cui tutti siano messi nelle condizioni di agire il diritto/dovere di apprendere (Ruffino, 2006).

Un welfare orientato a sviluppare le capacità dei propri cittadini, rifacendosi a Sen, è dunque chiamato a garantire lo sviluppo di un'altra capacità fondamentale: la capacità di apprendimento lungo il corso della vita (*capability for learning lifelong*) (Lodigiani, 2007), ovvero la capacità di cogliere il valore di opportunità rappresentate dall'istruzione e dalla formazione iniziale, continua e permanente, ma anche di scegliere tra diverse opzioni quella ritenuta valida per sé dentro il proprio progetto di lavoro e vita (*capability for valuable learning*). Per sviluppare tale capability occorre operare la ricalibratura di cui si è detto, affinché il *learnfare* possa essere qualcosa di più di un modello teorico (Lodigiani, 2008).

A partire da queste premesse, ma non sufficienti, *la società della conoscenza può rivelarsi per quello che è: un progetto politico* dando corso agli obiettivi di politica sociale che implicitamente presuppongono la partecipazione attiva fino a diventare “luogo decisivo di democrazia” (Pavan, 2008).

APPENDICE

ALLEGATO 1

Definizioni di competenza

Viene qui proposta una serie di definizioni (o approssimazioni a una definizione) di “competenza” formulate da autori diversi.

- 2006 OPPI (Le parole della Scuola in tema di Educazione alla salute) - Competenza ha la sua radice etimologica in cum-petere che rimanda al significato di aspirare, tendere insieme verso un obiettivo, un problema da risolvere e richiede una interazione che porti a un concorso di forze. - desiderio di ricercare soluzioni.- Essere competenti significa essere in grado di mobilitare i propri apprendimenti, di selezionarli, di La competenza presuppone dunque un contesto ed un problema che spingano nella persona il organizzarli e utilizzarli per realizzare un attività professionale, per risolvere un problema, per realizzare un progetto.- Le competenze sono supportate da logiche, da concetti, da saperi, da procedure, da operatività e si organizzano ‘a mosaico’ in un sistema personale in continua evoluzione.- In rapporto alla competenza si parla di “performance” che corrisponde ad una prestazione definita, e ci segnala il progressivo avvicinamento nell’acquisizione di competenze.
- 2005 CM n. 84 (Portfolio competenze). *La competenza è l’agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.*
- 2004 Maria Luisa Chesi (in conclusione di una ricerca OPPI) –*“La competenza, dunque, è data da un sapere e un saper fare a cui si aggiunge la consapevolezza di quello che si sa e si sa fare, e di come e perché lo si sa e sa fare. La consapevolezza è l’elemento distintivo della competenza; è l’operazione che permette di osservare se stessi mentre si lavora e valutare l’efficacia del proprio procedere, di riconoscere le difficoltà in cui ci si imbatte e di individuare le strade più adatte al proprio modo di apprendere per colmare i deficit che si scoprono e dotarsi di nuove risorse, in sintesi per acquisire “ la competenza delle competenze: imparare ad imparare”.*
- 2004 INVALSI: *Competenze - Patrimonio complesso di conoscenze, abilità e risorse individuali di cui un soggetto dispone per realizzare il proprio sviluppo personale, per affrontare in modo efficace l’inserimento socioculturale e lavorativo.*
- 2004 Damiano *La competenza inerisce al soggetto in quanto qualità che lo denota e in quanto saper fare” che è espressione manifesta del “saper essere”.*
- 2004 (Ambel, p. 6). *“Una competenza è data dall’insieme integrato di abilità, conoscenze e atteggiamenti che un soggetto in determinati e adeguati contesti reali (definiti dalla natura dell’ambiente e della situazione, dai partecipanti e dalle dinamiche relazionali, nonché dalla strumentazione necessaria), utilizzando materiali e strumenti, è in grado di attivare, realizzando una prestazione consapevole finalizzata al raggiungimento di uno scopo (definire*

- 2001 Pellerey M. *La competenza è la capacità di fra fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo.*
- 2000 Provvedimento 7 marzo - Accordo tra Governo e Regioni per la valutazione e certificazione dei percorsi IFTS dei Progetti Pilota *La competenza esprime una “relazione” tra un soggetto e una specifica situazione. In questo senso essa non è ricavabile da un’esclusiva analisi della natura tecnica dei compiti lavorativi e neppure dalla definizione di una somma di conoscenze e capacità strettamente possedute da un soggetto. Essa scaturisce invece dall’analisi del “soggetto in azione”, dalla considerazione del tipo di risorse che mette in campo e dalle modalità con cui le combina per fronteggiare situazioni relazionali e professionali. Per questi motivi la competenza costituisce un mix integrato di risorse di diversa natura (conoscenze, abilità, risorse personali, ecc.) che vengono dinamicamente combinate da soggetto nell’esercizio delle attività lavorative.*
- 2000 MPI Coordinamento per l’esame di stato (Per un lessico minimo comune). *Competenza - utilizzazione delle conoscenze acquisite per risolvere situazioni problematiche o produrre nuovi “oggetti” (inventare, creare). È l’applicazione concreta di una o più conoscenze teoriche a livello individuale.*
- 2000 Michel Authier e Pierre Lévy (Gli alberi di conoscenze) *Competenza - Tutti sanno/ sanno fare qualcosa. Qualsiasi sapere può avere una sua utilità economica o sociale.*
- 2000 Mario Reguzzoni SJ (La riforma della scuola in Italia) - *Competenza: capacità di usare le conoscenze per modificare la realtà mediante percorsi flessibili ed una didattica personalizzata; capacità di orientarsi in determinate situazioni; dimensione operativa della formazione, uso finalizzato delle conoscenze, saper fare , organizzare, decidere.*
- 2000 Giancarlo Cerini (Saperi, curriculum e competenze) *Le competenze si costruiscono sulla base di conoscenze. I contenuti sono difatti il supporto indispensabile per il raggiungimento di una competenza; ne sono – per così dire – gli apparati serventi. Le competenze si esplicano cioè come utilizzazione e padroneggiamento delle conoscenze. Si supera in tal modo la tradizionale separazione tra sapere e saper fare... Le competenze si configurano altresì come strutture mentali capaci di trasferire la loro valenza in diversi campi, generando così dinamicamente anche una spirale di altre conoscenze e competenze.*
- 2000 Forum Associazioni disciplinari della Scuola - *Competenza è, nell’istruzione, ciò che in un contesto dato, si sa fare (abilità) sulla base di un sapere (conoscenza) per raggiungere l’obiettivo atteso e produrre conoscenza. E’ la disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema dato.*
- 1999 Umberto Margiotta *Competenza - Insieme di conoscenze teoriche e pratiche, di abilità che assicurano non un diretto e limitato accesso ad alcune attività, bensì l’attitudine a svolgere un’ampia serie di funzioni. L’attitudine si sviluppa in padronanza, apprendimento eccellente, ottimale, che garantisce l’esercizio autonomo delle competenze. (Riforma dei curricula e formazione dei talenti)*
- 1999 Rosario Drago. *Competenza è essenzialmente ciò che una persona dimostra di saper fare (anche intellettualmente) in modo efficace, in relazione a un determinato obiettivo, compito o attività in un determinato ambito disciplinare e professionale: il risultato dimostrabile e osservabile di questo comportamento competente è la prestazione o performance. (La nuova maturità)*
- 1998 Umberto Margiotta . *Competenza è un comportamento che permette un’efficace interazione con l’ambiente in termini di sapere, saper fare, sapere cosa fare. Vi concorrono grappoli di abilità esercitate in modo integrato e complesso.*

- 1998 Pietro Boscolo. *La competenza può essere definita come l'insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono a un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui significativi e che si manifesta come capacità di affrontare e padroneggiare i problemi della vita attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali*
- 1998 Maria De Benedetti (MPI, Progetto Orientamento) *Competenze - (saper come fare - saper agire e prendere iniziative) – mobilitazione degli apprendimenti in modo non ripetitivo per produrre azioni e risposte efficaci alla soluzione di problemi che si presentino in condizioni e in contesti non previamente dati.*
- 1998 (William Levati, Maria V. Saraò, *Il modello delle competenze*, Franco Angeli). *La competenza [può essere concepita] come un insieme articolato di elementi: le capacità, le conoscenze, le esperienze finalizzate. La capacità in termini generali può essere definita come la dotazione personale che permette di eseguire con successo una determinata prestazione, quindi la possibilità di riuscita nell'esecuzione di un compito o, in termini più vasti, di una prestazione lavorativa. L'esperienza finalizzata consiste nell'aver sperimentato particolari attività lavorative, o anche extralavorative, che hanno consentito di esercitare, provare, esprimere le capacità e le conoscenze possedute dalla persona.*
- 1997 (REGIONE EMILIA ROMAGNA, *Glossario dei termini utilizzati nei documenti di lavoro elaborati per la predisposizione delle politiche formative*,). 3. **Competenze**: *l'insieme delle conoscenze, delle abilità tecniche, cognitive e relazionali messe in atto nell'esercizio appropriato di attività o compiti lavorativi. Per competenze tecniche si intendono quelle associate ad un repertorio di procedure operative, richiedono esercizio, memorizzazione, discernimento fra situazioni predefinite, ecc.*
- 1996 (INVESTORS IN PEOPLE UK, *The Investors in People Standard*, London). **Competenza**: *la capacità di mettere in atto, in situazione di lavoro, un comportamento conforme agli standard richiesti. Il concetto di competenza incorpora la padronanza di significative skill e conoscenze tecniche e l'abilità di applicare tali skill e conoscenze al fine di risolvere problemi e rispondere alle contingenze, nonché l'abilità di trasferirle a nuove situazioni nel contesto occupazionale.*
- 1996 (J. DELORS, *Learning: The treasure within*, Unesco, Paris, (trad. it. *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando Editore, 1997). *La competenza, cioè un mix, specifico per ciascun individuo, di abilità nel senso stretto del termine, acquisita attraverso la formazione tecnica e professionale, di comportamento sociale, di un'attitudine al lavoro di gruppo, e d'iniziativa e disponibilità ad affrontare rischi.*
- 1996 MPI CEDE - *Competenza è la piena capacità operativa di orientarsi e di risolvere i problemi nei diversi contesti di un dato campo. E' riconosciuta e riconoscibile attraverso specifici comportamenti, prestazioni e atteggiamenti messi in atto in situazioni operative diverse, duraturi e consolidati nel tempo.*
- 1996 Lucio Guasti (Valutazione e innovazione) - *Capacità/ competenze (poter sapere e fare - saper come fare a sapere) - potenzialità e propensione dell'essere umano a selezionare, all'interno di un repertorio di risorse di cui l'individuo dispone, gli elementi necessari, a organizzarli ed impiegarli per realizzare una determinata attività, al fine di risolvere un problema, realizzare un progetto ... in funzione di una situazione particolare e delle richieste del contesto.*
- 1995 SPENCER L.M., SPENCER M.S.. *Competence at work* Wiley, New York (trad.it. *Competenza nel lavoro*, Angeli, Milano, 1995).
- 1995 Bruno Bara (Scienza cognitiva) *Con il termine competenza intendo l'insieme delle capacità astratte possedute da un sistema indipendentemente da come tali capacità sono effettivamente utilizzate. Con il termine prestazione mi riferisco alle capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una*

- specifica situazione. La differenza è cruciale per discriminare cosa un sistema è in grado di fare in linea di principio, da quello che effettivamente fa in una situazione concreta
- 1994 COMMISSIONE EUROPEA, *Libro Bianco «Insegnare e apprendere - Verso la Società cognitiva»*, Bruxelles, 1994. Qui si utilizzano i termini *attitudine e conoscenza* come sinonimi di competenza. Dopo aver definito la conoscenza come «un'accumulazione di conoscenze fondamentali, di conoscenze tecniche e di attitudini sociali» ed aver asserito che «la combinazione equilibrata di queste conoscenze [...] offre all'individuo la conoscenza generale e trasferibile più propizia all'occupazione», il testo prosegue:
Le conoscenze tecniche sono le competenze che permettono la più netta identificazione con un mestiere e possono essere acquisite in parte tramite il sistema educativo e la formazione professionale e in parte in seno all'impresa. Esse hanno subito notevoli cambiamenti per via delle nuove tecnologie dell'informazione e pertanto una loro identificazione con il mestiere è oggi meno netta.
Le attitudini sociali riguardano le capacità relazionali, il comportamento sul lavoro e tutta una serie di competenze che corrispondono al livello di responsabilità occupato: la capacità di cooperare e di lavorare in gruppo, la creatività, la ricerca della qualità...
L'attitudine di un individuo al lavoro, la sua autonomia, la sua capacità di adattamento sono legate al modo in cui saprà combinare queste varie conoscenze e farle evolvere. L'individuo diventa il protagonista e l'artefice principale delle proprie qualifiche: egli è capace di combinare le competenze trasmesse dalle istituzioni formali con le competenze acquisite grazie alla sua pratica professionale e alle sue iniziative personali in materia di formazione
- 1994 Le Boterf G., *De la compétence*, Paris. Les édition d'Organisation, 1994). La competenza non è uno stato od una conoscenza posseduta. Non è riducibile né a un saper, né a ciò che si è acquisito con la formazione. [...] La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità, ...) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse. [...] Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di «messa in opera». [...] La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere necessita del giudizio altrui
- 1966 (OCDE, *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Évaluation et certification*, Paris, OCDE,). **Le competenze sono costituite dall'attitudine individuale e, al limite, soggettiva, di utilizzare le proprie qualificazioni, i propri saper fare e le proprie conoscenze al fine di raggiungere un risultato. Infatti, non esistono competenze «oggettive», tali da poter essere definite indipendentemente dagli individui nei quali esse si incarnano. Non ci sono le competenze in sé, ci sono soltanto le persone competenti.**
- A cura dei gruppi di lavoro regionali della Direzione Regionale per la Liguria Competenza è l'insieme di risorse (conoscenze, abilità, ...) di cui un soggetto deve disporre per affrontare efficacemente l'inserimento in un contesto lavorativo e, più in generale, il proprio sviluppo professionale e personale. Descrive le specifiche competenze necessarie all'individuo per poter ottenere il risultato atteso, svolgendo le attività descritte. Sono distinte in: conoscenze (il soggetto conosce ...) di tipo dichiarativo (conoscere cosa - gli elementi, i principi, le teorie, ...) procedurale (conoscere come - i metodi, le tecniche, le procedure, ...) e abilità (il soggetto è in grado di ...) di tipo tecnico, organizzativo e relazionale.....(i primi due) hanno in comune il fatto che la competenza vi è concepita come specifica: in effetti, se si definisce una competenza mediante una risposta comportamentale a una situazione data, allora essa è legata alle condizioni particolari di questa condizione e se si definisce una competenza per la sua funzione tecnica, sociale o scolastica, la si rende specifica per il compito o per il genere di compiti che permette di assolvere. Al contrario, la competenza pensata come potenza generativa è per definizione trasversale
- Volendo però assegnare ai comportamenti il loro senso di condotte umane, bisogna comprendere la competenza facendo riferimento alla sua finalità tecnico-sociale e si è condotti a definirla mediante la sua funzione. E' la "competenza-funzione".- Se si vuole

includere nel concetto di competenza il potere dell'uomo di adattare i propri atti e le proprie parole a un'infinità di situazioni inedite sull'esempio della competenza linguistica descritta da Chomsky, allora bisogna definirla come un potere generativo e di adattamento delle azioni. E' la competenza come "potere di ciò che si sa"....

- In una prospettiva oggettivista ispirata da una volontà di scientificità, o più semplicemente dal bisogno di esplicitare gli obiettivi pedagogici, la competenza può essere definita dai comportamenti ai quali essa dà luogo. E' la "competenza-comportamento".

ALLEGATO 2

Framework Sinottici

In questo allegato vengono riportati i *framework* sinottici elaborati relativi:

- Il Sistema di valorizzazione e certificazione (SVCC) delle competenze in Francia
- Il Sistema di valorizzazione e certificazione (SVCC) delle competenze in Regno Unito
- Il Sistema di valorizzazione e certificazione (SVCC) delle competenze in Germania
- Il Sistema di valorizzazione delle competenze in Svizzera
- Il Sistema di valorizzazione e certificazione (SVCC) delle competenze della Regione Lombardia
- Il Sistema di valorizzazione e certificazione (SVCC) delle competenze della Regione Toscana
- Il Sistema di valorizzazione e certificazione (SVCC) delle competenze della Regione Sardegna
- Il Sistema di riconoscimento, validazione e certificazione proposto nel Progetto SUV

Il Sistema di valorizzazione e certificazione (SVCC) delle competenze in Francia

	PROCESSO	STRUMENTI UTILIZZATI NEL PROCESSO	STRUMENTI DI REGISTRAZIONE DEI RISULTATI DEL PROCESSO	ATTORI COINVOLTI
ORIENTAMENTO	scelta della certificazione di sbocco della VAE	pre-analisi della corrispondenza tra esperienze da validare e competenze afferenti ad un profilo riconosciuto presente nel Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP)	Eventuale realizzazione di un <i>bilan de compétence</i>	L'individuo
		Eventuale colloquio di supporto che può indirizzare a eventuali percorsi formativi integrativi		Eventuale supporto di servizi di sostegno e orientamento
DOMANDA DI VALIDAZIONE	Fase 1: domanda di validazione	Domanda presentata dal candidato direttamente all'Organismo certificatore (che varia a seconda del titolo)	costituzione del <i>dossier di validazione</i>	L'individuo
		sostegno da parte di un "accompagnatore"		Accompagnatore
	Fase 2: decisione di ricevibilità della domanda	Decisione motivata sulle condizioni formali e sostanziali della domanda	Verbale di ricevibilità della domanda	Autorità competente al rilascio del titolo Esperti
VALIDAZIONE	atto di validazione: valutazione dei requisiti richiesti dal candidato	<ul style="list-style-type: none"> - semplice validazione dei documenti portati nel dossier, - interviste approfondite, - esami o verifiche del comportamento in situazione operativa, reale o simulata. 	atto di validazione	jury

Il Sistema di valorizzazione e certificazione (SVCC) delle competenze in Regno Unito

	PROCESSO	STRUMENTI UTILIZZATI NEL PROCESSO	STRUMENTI DI REGISTRAZIONE DEI RISULTATI DEL PROCESSO	ATTORI COINVOLTI
Orientamento	<p>Fase 1 1. <i>Avvio procedura</i> 2. <i>definizione di un piano personale</i> in questo processo viene concordando lo standard e il livello a cui il candidato aspira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - colloquio - analisi degli apprendimenti acquisiti; - analisi dei percorsi di apprendimento da completare 	<p><i>Portfolio of evidence</i> <i>Portfolio of achievement</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il candidato - assessor
	<p>Fase 2 <i>Sviluppo del piano personale di qualificazione</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - frequenza di corsi di apprendimento; - essere collocato in un altro ruolo in azienda (o fuori) per acquisire le competenze che intende acquisire 		<ul style="list-style-type: none"> - IL candidato - L'azienda
Validazione delle competenze (assessment)	<p>Processo di qualificazione: il candidato compara le sue prestazioni con gli standard che deve apprendere</p>	<ul style="list-style-type: none"> - combinando l'uso di diversi strumenti: dossier/fascicoli documentali (<i>Portfolio of evidence</i>), forme di intervista/colloquio con tracce prestabilite, esami/test - valutazione <i>on the job</i> - test o a prove scritte - griglie osservative 	<p>Accreditamento</p>	<p>Gli assessor possono essere impiegati interni all'azienda, opportunamente formati, oppure possono essere personale esterno esperto in assessment e certificati</p>

Il Sistema di valorizzazione e certificazione (SVCC) delle competenze in Germania

	PROCESSO	STRUMENTI UTILIZZATI NEL PROCESSO	STRUMENTI DI REGISTRAZIONE DEI RISULTATI DEL PROCESSO	ATTORI COINVOLTI
Orientamento	Individuazione delle figure di coach e dell'esperto dell'area su cui si vuole acquisire la qualifica	Analisi da parte del candidato insieme a coach ed esperti dei risultati attesi dal processo di qualificazione e lo sviluppo del progetto in base a situazioni chiave	Bilancio iniziale	<ul style="list-style-type: none"> - il candidato; - i coach ed esperti (di norma persone all'interno dell'azienda)
	Individuazione del progetto per la qualificazione	<ol style="list-style-type: none"> 1. la lista dei progetti – processi di riferimento per ogni figura di specialista (APO) 2. l'elenco delle figure degli specialisti IT con la loro descrizione, disponibili sul sito dell'ente certificatore 	Formulario: che definisce il progetto formativo e la pianificazione per "milestones" e punti chiave	
	Spedizione della documentazione a Cert -it che tutela la scelta del candidato	Verifica documentale e della coerenza della proposta di progetto con i requisiti ufficiali		Cert-it
Svolgimento del progetto	24 mesi di tempo per concludere il progetto ci sono	formulario relativo alla descrizione del progetto lungo il suo svolgimento	documentazione di accompagnamento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il candidato 2. L'Azienda
Certificazione	Esame e eventuale certificazione	<ul style="list-style-type: none"> - colloquio con il candidato - disamina della documentazione di progetto prodotta dal candidato 	Rilascio del certificato ITSpezialisten Standards DIN se si supera l'esame	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il candidato 2. esaminatori

Il Sistema di valorizzazione delle competenze in Svizzera

	PROCESSO	STRUMENTI UTILIZZATI NEL PROCESSO	STRUMENTI DI REGISTRAZIONE DEI RISULTATI DEL PROCESSO	ATTORI COINVOLTI
Informazione e consulenza	orientamento rispetto alle possibilità concrete e alle metodologie da utilizzare	informazioni scritte e/o su consulenze personali		dai servizi cantonali di orientamento soggetto interessato
RICONOSCIMENTO	Bilancio	il candidato, individualmente o beneficiando di un accompagnamento di un consulente, compila il Dossier	Dossier	centri di orientamento oppure centri di bilancio
				soggetto interessato
VALUTAZIONE (VALIDAZIONE)	<ul style="list-style-type: none"> - studio del dossier - colloquio con il candidato - all'occorrenza, utilizzazione di strumenti di verifica supplementari secondo le direttive del settore - redazione di un rapporto di valutazione 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>per la verifica delle conoscenze</i> prove aggiuntive, questionari, elaborazione scritta di un tema (cultura generale), esame parziale teorico a seconda del dossier e delle esigenze specifiche della professione, ecc. 	Rapporto di valutazione	un perito della professione in oggetto
		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Per la verifica delle prestazioni e delle competenze operative</i> osservazione nell'esercizio della professione, assegnazione di compiti concreti, realizzazione di un "lavoro pratico", di un prodotto, di un pezzo di "officina", ecc. 		un perito della cultura generale

CONVALIDA (CERTIFICAZIONE)	Fase 4.a Convalida (certificazione parziale) - procedura di qualificazione			
	- viene supervisionata la correttezza delle procedure precedentemente attivate e certifica gli ambiti di competenza raggiunti.			
	- può segnalare le eventuali formazioni complementari, utili al candidato per raggiungere il titolo auspicato (Verbale dell'esame per i campi di competenze operative e la cultura generale oggetto del complemento di formazione)			
	Fase 4b: Certificazione viene confermata la completezza dei documenti utili ad accedere ad un titolo professionale	Analisi documentale e procedurale	rilascia il certificato professionale ufficiale	dall'autorità d'esame competente
		certificato degli apprendimenti acquisiti	organo di convalida	

Il Sistema di valorizzazione e certificazione (SVCC) delle competenze della Regione Lombardia

	PROCESSO	STRUMENTI UTILIZZATI NEL PROCESSO	STRUMENTI DI REGISTRAZIONE DEI RISULTATI DEL PROCESSO	ATTORI COINVOLTI
Fase 1. Presentazione della domanda (Accoglienza)	<ul style="list-style-type: none"> - Formale richiesta dell'individuo per la certificazione per un intero profilo professionale oppure per singole competenze. - versamento di una prima tranche per il pagamento del servizio 	<ul style="list-style-type: none"> - CV formato Europass - scheda individuale in cui vengono elencate tutte le esperienze maturate (formali e informali) - eventuale colloquio - Quadro Regionale Standard Professionali 	<ul style="list-style-type: none"> - Il portfolio delle esperienze - Domanda di certificazione 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuo - Struttura accreditata per il Servizio per il lavoro (SPL) - addetto all'accoglienza
Fase 2. Valutazione preliminare della domanda	Prima valutazione della richiesta di certificazione in termini di coerenza fra la documentazione prodotta e la competenza/e prescelta/e.	<ul style="list-style-type: none"> - Valutazione di coerenza - Atto di nomina del tuor se richiesto dal soggetto - Colloquio Orientativo in caso di valutazione sfavorevole oppure Incontro per descrivere le fasi successive in caso di valutazione favorevole 	<ul style="list-style-type: none"> - Documento di Comunicazione inviato via posta/mail contenente l'esito della valutazione preliminare - Convocazione per il colloquio di avviamento del processo di certificazione vero e proprio se la valutazione è positiva 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Responsabile della Certificazione</i> - Eventuale <i>staff di segreteria</i> che coadiuva il Responsabile - eventuale <i>tutor</i> (che può essere interno al SPL)
Fase 3. Costruzione e consegna del portfolio delle evidenze	Descrizione di come le competenze ed i relativi elementi costitutivi (abilità e conoscenze) siano state esercitate. Alla consegna del portfolio pagamento della seconda tranche	Format e standard per costruire/raccogliere le evidenze: Prove + documentazione descrittiva (orale o scritta) secondo gli indicatori di competenza richiesti per quel determinato profilo professionale	Portfolio delle evidenze	Il <i>Servizio SPL</i> riceve il portfolio delle evidenze
Fase 4.	verifica circa l'effettivo possesso	- Check-list degli indicatori per	Report di valutazione da	- <i>l'assessor nominato dal</i>

Allegato 2

Assessment	della competenza dichiarata dal candidato. Si articola in una serie di step che hanno l'obiettivo di rispondere alla duplice esigenza di certezza ed oggettività (riducendo il più possibile l'inevitabile elemento di soggettività tipico di ogni giudizio) della verifica.	la valutazione delle evidenze - Chek-list degli indicatori per la valutazione in presenza - Format report di valutazione	parte dell'assessor	<i>SPL</i> - <i>Responsabile della Certificazione</i>
Fase 5. Rilascio della Certificazione	Al termine dell'assessment in presenza e nel caso di valutazione positiva, l'assessor esprime al SPL il proprio giudizio favorevole al rilascio della certificazione. L'atto conclusivo del processo è quindi rappresentato dal	- Format di attestato di certificazione - Libretto formativo	Certificazione	Il <i>SPL</i> rilascia la Certificazione

Il Sistema di valorizzazione e certificazione (SVCC) delle competenze della Regione Toscana

	PROCESSO	STRUMENTI UTILIZZATI NEL PROCESSO	STRUMENTI DI REGISTRAZIONE DEI RISULTATI DEL PROCESSO	ATTORI COINVOLTI
<p>"Descrizione delle competenze"</p> <p>Fase 1. Presentazione della domanda Ricostruzione dell'esperienza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formale richiesta dell'individuo per la certificazione di singole Aree di Attività (e relative Unità di competenze) o intere figure professionali - L'amministrazione provinciale valuta la correttezza formale della richiesta - elaborare testimonianze di esperienze maturate e ricostruite, - produrre "evidenze" secondo un formato regionale approvato dal Settore regionale competente 	<ul style="list-style-type: none"> - format di richiesta - CV in formato regionale coerente con Europass - testimonianze - evidenze 	<ul style="list-style-type: none"> - richiesta di validazione CV - Documentazione contenente: testimonianze e evidenze 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuo - L'amministrazione provinciale - Supporto di un operatore specializzato
<p>Fase 2. Validazione delle competenze</p>	<p>esame della documentazione presentata al fine di individuare le Unità di Competenze tra quelle previste nel Repertorio Regionale delle Figure professionali, cui ricondurre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valutazione documentale - Eventuale: a) Richiesta di ulteriore documentazione o precisare meglio le evidenze; b) colloquio 	<ul style="list-style-type: none"> - Dossier di validazione 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Amministrazione provinciale</i> - <i>Eventuale supporto di esterni qualificati</i>
<p>Rilascio della Certificazione</p>	<p>Esame che certifica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - una qualifica professionale - singole Unità di Competenze intese ciascuna come l'insieme di Capacità e Conoscenze che permettono la realizzazione di una prestazione prevista da una determinata Area di Attività del Repertorio Regionale delle Figure professionali 	<p>1. prova di simulazione della relativa performance:</p> <ul style="list-style-type: none"> - per conseguire "attestato di qualifica" di uno e di tre giorni. - per conseguire "certificato di competenze" varia a seconda del numero di performance da verificare. <p>2 colloquio</p>	<p><i>attestato di qualifica,</i></p> <p style="text-align: center;">o</p> <p><i>certificato di competenze,</i></p>	<p>Commissione istituita dall'Amministrazione provinciale ed è formata:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presidente con funzioni di verifica e controllo della correttezza formale dell'esame - Due Esperti di settore Responsabile della certificazione - Rappresentante interno dell'Organismo di formazione

Il Sistema di valorizzazione e certificazione (SVCC) delle competenze della Regione Sardegna

	PROCESSO	STRUMENTI UTILIZZATI NEL PROCESSO	STRUMENTI DI REGISTRAZIONE DEI RISULTATI DEL PROCESSO	ATTORI COINVOLTI
RICONOSCIMENTO	"DESCRIZIONE DELLE COMPETENZE"	colloquio	Libreto del Cittadino	Il soggetto interessato
		intervista		l'operatore del servizio
		raccolta ed analisi delle "evidenze"		
VALIDAZIONE	Fase 1: "VERIFICA DELLE EVIDENZE"	- la Commissione definisce gli indicatori da utilizzare per verificare l'adeguatezza delle evidenze con i risultati di apprendimenti richiesti	Documento delle evidenze	COMMISSIONE composta:
		- eventuale colloquio con il soggetto per integrare la verifica delle evidenze		- 1 Esperto di valutazione e certificazione delle competenze - 2 Esperti della professione - 1 rappresentante dell'Amministrazione competente
	Fase 2: VERIFICA-ASSESSMENT DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO	- PROVE PER UC DA VERIFICARE	Verbale di assessment: registra l'esito dell'esame	COMMISSIONE d'esame attivata dall'Amministrazione competente è composta:
		- COLLOQUIO		- 1 Esperto di valutazione e certificazione delle competenze - 2 Esperti della professione - 1 rappresentante dell'Amministrazione competente
Fase 3: VALIDAZIONE	viene attribuito una "valore" all'esame realizzato da ciascun candidato nel processo di Assessment	Verbale di validazione	Esperti	
CERTIFICAZIONE	analisi del verbale di validazione	analisi	Certificato di competenze o Attestato di Qualifica	Amministrazione Regionale

Il Sistema di riconoscimento, validazione e certificazione proposto nel Progetto SUV

	PROCESSO	STRUMENTI UTILIZZATI NEL PROCESSO	STRUMENTI DI REGISTRAZIONE DEI RISULTATI DEL PROCESSO	ATTORI COINVOLTI
ORIENTAMENTO	INFORMAZIONE E CONSULENZA	Guida cartacea, sito web, informazioni scritte e/o su consulenze personali		<ul style="list-style-type: none"> uffici Placement e uffici risorse Umane soggetto interessato
RICONOSCIMENTO	"DESCRIZIONE DELLE COMPETENZE" [Presentazione della domanda e Ricostruzione dell'esperienza]	format di richiesta CV in formato Europass Portfolio Evidenze Testimonianze ed "altre evidenze"	1. Domanda di avvio procedura 2. Dossier Personale 3. Radar Chart (compilato dal soggetto)	<ul style="list-style-type: none"> Il soggetto interessato l'operatore del servizio Supporto di un operatore specializzato
VALIDAZIONE	Fase 1: "VERIFICA FORMALE DELLE EVIDENZE"	- la Commissione utilizza un'apposita chek-list (gli indicatori) da utilizzare per verificare le evidenze - eventuale colloquio con il soggetto per integrare la verifica formale delle evidenze	1. Documento delle evidenze 2. Radar Chart (compilato dalla Commissione di verifica formale delle evidenze)	<ul style="list-style-type: none"> Commissione di Assessment (esperti di valutazione e certificazione) Individuo che vuole farsi riconoscere le competenze acquisite
	Fase 2: VERIFICA-ASSESSMENT	chek-list (gli indicatori) da utilizzare nella verifica formale di tutta la documentazione presentata Griglia osservativa per la prova oggettiva Eventuale colloquio di restituzione risultati	1. Verbale di assessment 2. Radar Chart (compilato dalla Commissione di Assesement)	<ul style="list-style-type: none"> Commissione di Assessment (esperti di valutazione) Individuo che vuole farsi riconoscere le competenze acquisite
CERTIFICAZIONE	analisi del verbale di validazione	<ul style="list-style-type: none"> Verifica sulla corrispondenza formale delle procedure Attestazione dei livelli 	Certificazione sociale delle competenze trasversali	Commissione di Certificazione composta dai rappresentanti delle parti sociali e Università coinvolti nel progetto SUV

ALLEGATO 3

Strumenti per la definizione del modello

1. Comparazione dei due progetti (Progetto Tuning e Bus Transfer) per individuazione delle competenze trasversali da indagare
2. Esempio di sintassi utilizzata per la descrizione secondo le direttive della Regione Veneto;
3. Esempio della descrizione di una competenza

3.1 Comparazione dei due progetti

Rating dei valori di importanza. Neolaureati e Datori di lavoro insieme

Etichetta	Descrizione	
Imp16	Processo decisionale	3
Imp13	Capacità di adattarsi alle nuove situazioni	4
Imp27	Spirito di iniziativa e imprenditoriale	5
Imp29	Interesse per la qualità	
Imp8	Conoscenze informatiche di base	
Imp4	Conoscenze generali di base	
Imp7	Conoscenza di una seconda lingua	
Imp26	Progettazione e gestione di un progetto	
Imp19	Capacità dirigenziali (leadarship)	
Imp23	Capacità di lavorare in un contesto internazionale	
Imp9	Capacità di ricerca	1
Imp11	Capacità di gestione delle informazioni	3
Imp14	Capacità di generare nuove idee (creatività)	6
Imp1	Capacità di analisi e sintesi	2
Imp12	Capacità critiche e autocritiche	5
Imp15	Risoluzione dei problemi	6
Imp18	Capacità interpersonali	
Imp17	Lavoro di gruppo	1
Imp24	Comprensione di culture e tradizioni di altri paesi	2
Imp22	Apprezzamento della diversità e dalla multiculturalità	2
Imp21	Capacità di comunicare con esperti di altri ambiti	7
Imp6	Comunicazione	3
Imp10	Capacità di apprendimento	6
Imp25	Capacità di lavorare autonomamente	4
Imp2	Capacità di applicare in pratica le conoscenze acquisite	2
Imp3	Capacità di organizzazione e pianificazione	4
Imp20	Capacità di lavorare in un team interdisciplinare	5
Imp5	Conoscenze di base nel proprio ambito professionale	1
Imp30	Desiderio di successo	1
Imp28	Responsabilità e impegno etico	4

Progetto Bus Transfer

COMPETENZE DELL’AFFRONTARE	
1.	Saper scegliere tra soluzioni alternative
2.	Saper elaborare una strategia di azione
3.	Saper prendere decisioni
4.	Sapersi adattare al cambiamento
5.	Saper prendere iniziative
6.	Essere determinati
7.	Essere costanti
8.	Sapere gestire conflitti
COMPETENZE DIAGNOSTICHE	
1.	Saper individuare l’obiettivo
2.	Saper analizzare una situazione
3.	Saper analizzare e selezionare dati e informazioni per il loro utilizzo
4.	Saper confrontare dati e informazioni per il loro utilizzo
5.	Saper attivare e realizzare un processo di autovalutazione
6.	Saper prevedere soluzioni alternative
7.	Sapere rappresentare una situazione
COMPETENZE RELAZIONALI	
1.	Saper lavorare in equipe
2.	Saper ascoltare
3.	Saper comunicare
4.	Saper convincere
5.	Saper proporre
6.	Sapersi controllare
7.	Essere polivalenti
8.	Saper negoziare
COMPETENZE SPECIFICHE	
1.	Saper comprendere l’attività dell’area in cui si opera
2.	Saper utilizzare un metodo di lavoro adeguato al compito assegnato
3.	Saper rispettare i tempi dell’esecuzione del compito assegnato
4.	Saper organizzare autonomamente il proprio lavoro
5.	Saper contestualizzare le conoscenze tecniche acquisite
6.	Essere in grado di acquisire nuove abilità specifiche
ATTITUDI COMPORTAMENTALI	
1.	Essere orientati al risultato
2.	Avere spirito di iniziativa
3.	Avere senso pratico
4.	Avere senso di responsabilità
5.	Essere in grado di utilizzare gli errori come strumento di miglioramento
6.	Avere entusiasmo e curiosità

3.2 Esempio di sintassi utilizzata

A titolo esemplificativo riportiamo qui di seguito la sintassi che si doveva utilizzare per la descrizione della competenza, mentre tralasciamo quella relativa agli elementi costitutivi.

Sintassi per la DESCRIZIONE della competenza

Per esplicitare come il soggetto deve mobilitare ed integrare in modo pertinente le risorse appropriate per ottenere il risultato atteso, è opportuno che le competenze siano descritte. La descrizione dovrà risultare esaustiva, ma sintetica, riportando, in sequenza, le operazioni di diverso tipo attraverso le quali si esprime la competenza.

Per descrivere la competenza è opportuno rispettare la seguente sintassi:

- a. verbo di azione all'infinito che corrisponde a un'operazione da realizzare;
- b. l'oggetto che precisa "che cosa" si ottiene con quella operazione (es. un risultato intermedio) rispetto a quello finale che corrisponde al risultato dell'attività;
- c. la specificazione con la quale si precisano le condizioni in cui la competenza viene agita, se necessario, utilizzando, ad esempio il gerundio, che consente di esprimere complementi di maniera e di modo e di descrivere alcune circostanze dell'azione.

Si tenga presente che nella descrizione della competenza è sempre implicita la locuzione "per mettere in atto la competenza occorre sapere come..." ma non è opportuno riportarla ogni volta.

Esempio:

realizzare la progettazione di una ricerca di mercato secondo le specifiche tecniche...

Verbo all'infinito

Oggetto

Specificazione

Fonte: **sintassi di riferimento** per la denominazione e descrizione delle competenze e dei suoi elementi e dei relativi **format** di riferimento per i progetti della Linea A la Linea B (Dgr 1758/2009)- Regione Veneto

3.3 Esempio di descrizione

COMPETENZE DIAGNOSTICHE

Competenza: <u>PROBLEM-SOLVING</u>		<i>Conoscenze</i>	<i>Abilità</i>
Risolvere attività o problemi con autonomia assumendosi la responsabilità verso il gruppo di lavoro. <ul style="list-style-type: none"> • scomporre sistematicamente un problema o un processo nei suoi elementi costitutivi creando catene di rapporti di causa effetto e predisponendo piani di azione, diagrammi di flusso. • individuare i collegamenti, le analogie, le differenze utili per scoprire e comprendere le cause. • estrarre gli elementi essenziali dei fenomeni e dei problemi, sviluppando conseguenze logiche • determinare un insieme di soluzioni possibili in termini di vantaggi e svantaggi, vincoli e opportunità, costi e benefici, formulando linee d'azione più adeguate. 		Metodologie di gestione (analisi-sintesi) dei problemi, Tecniche di problem solving per determinare soluzioni alternative praticabili, procedure di controllo dei risultati ottenuti;	Padroneggiare tecniche di analisi del problema; analizzare problemi complessi individuandone le diverse implicazioni; definire una propria strategia di approccio al problema; sviluppare nuove procedure per la risoluzione dei problemi; ricordare la dimensione strategica della risoluzione con quella procedurale operativa; cogliere in modo sistematico la correlazione tra la dimensione della risoluzione con quella del problema, correlare in modo sistematico la dimensione di analisi con quella procedurale/operativa della risoluzione, verificare i risultati ottenuti in termini di costi e benefici.
Livello 1 minimo	Il soggetto manca di una visione d'insieme e, di regola, affronta ciascun problema in maniera isolata rispetto al contesto in cui si colloca. Spesso preferisce delegare ad altri la risoluzione di un problema. Quando è chiamato in prima persona incontra spesso difficoltà nel trovare soluzioni agli imprevisti che talvolta si possono presentare nella propria attività lavorativa. Esprime ragionamenti poco chiari e piuttosto confusi circa i metodi e le strategie che si potrebbero attuare per risolvere la situazione critica		
Livello 2 base	Il soggetto sa inquadrare con sufficiente chiarezza le situazioni critiche del proprio lavoro fornendo soluzioni adeguate, anche se non ottimali. Scompone i problemi in semplici elenchi di compiti o attività. Analizza i rapporti fra alcuni elementi d'un problema o d'una situazione. Riconosce semplici rapporti di causa-effetto (A è causa di B) o prende semplici decisioni. Fissa le priorità del lavoro in ordine di appartenenza. Sa inquadrare con sufficiente chiarezza le situazioni del gruppo di lavoro.		
Livello 3 Medio	Il soggetto dimostra di comprendere con chiarezza l'essenza stessa dei problemi che si possono incontrare in una situazione critica e sa trovare autonomamente con facilità soluzioni e strategie anche in situazioni piuttosto complesse. Analizza i rapporti fra parecchi elementi d'un problema o d'una situazione. Scompone sistematicamente un problema o un processo nei suoi elementi costitutivi. Usa più tecniche di scomposizione dei problemi complessi per trovare la soluzione, o crea lunghe catene di rapporti di causa-effetto		
Livello 4 Esperto	Il soggetto dimostra spiccate capacità intellettuali sapendo inquadrare con chiarezza situazioni alquanto complesse. Si destreggia con disinvoltura nel saper trovare le migliori soluzioni e strategie possibili esprimendo tempestività nella risoluzione dei problemi critici. Pone in relazione tra loro diverse e complesse variabili con un elevato livello di approfondimento e di autonomia. Le soluzioni proposte ottimizzano i dati a disposizione in una visione d'insieme. Usa più tecniche analitiche per identificare e valutare la convenienza di più soluzione. Organizza, dispone in sequenza e analizza sistemi interdipendenti estremamente complessi.		

ALLEGATO 4

Documenti e processo di certificazione

In questo allegato vengono riportati i documenti e figure rappresentative del processo di certificazione utilizzati nella:

- FASE 1 Informazione e consulenza (*ORIENTAMENTO*)
- FASE 2 “Descrizione delle competenze” (*RICONOSCIMENTO*)
- FASE 3 Verifica formale delle evidenze e assessment (*VALIDAZIONE*)
- FASE 4: Certificazione sociale (*CERTIFICAZIONE*)

FASE 1: Informazione e consulenza (*ORIENTAMENTO*)

Sito implementato dall'Università Cà Foscari inerente al progetto e usato in tutte le fasi compresa quella di informazione e consulenza:

www.univirtual.it/suv/news.html

SISTEMA UNIVERSITARIO VENETO
per la Mobilità Professionale e Formativa

Investiamo per il vostro futuro

Unione europea
Fondo sociale europeo

News

MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI
Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione

REGIONE DEL VENETO

News

03-Set-2010 14:57

Laureati dell'UNIVERSITÀ DI VERONA:

07 settembre 2010 alle ore 15.00 presso AULA SILOS PONENTE A - Via Cantarane, 24 - Verona (Facoltà di Economia) si terrà il primo incontro per i laureati nell'ambito del progetto SUV - Sistema Universitario Veneto per la mobilità professionale e formativa - la cui partnership è rappresentata dalle tre università del Veneto, da prestigiose aziende, società e organizzazioni datoriali e sindacali del mercato del lavoro della regione Veneto. Il Progetto SUV, attraverso un percorso articolato, consentirà ai neolaureati in cerca di occupazione (disoccupati o inoccupati) di ottenere una validazione di quelle competenze trasversali che, unitamente alla specializzazione del titolo universitario, favoriscono l'inserimento nel mercato del lavoro del Veneto.

Laureati dell'UNIVERSITÀ DI VENEZIA:

HOME

CONVEGNI E SEMINARI

SINTESI PROGETTO

PARTNER

CONTATTI

download documenti

SITI ISTITUZIONALI

BEST PRACTICES

PAROLE CHIAVE

AREA DI LAVORO

REPORT

Sperimentazione ▶

Indirizzo del sito: <http://www.univirtual.it/suv/index.html>

Descrizione della procedura di Informazione e consulenza

Soggetti coinvolti:

- *Il soggetto interessato*: colui che intendeva farsi riconoscere le competenze acquisite in contesti di apprendimento non formali e informali;
- *l'operatore del servizio "Informazione e consulenza"*: in riferimento ai tre target di sperimentazione sono stati coinvolti per l'espletamento di queste funzioni gli uffici Placement e gli uffici Risorse Umane delle imprese coinvolte. I servizi di consulenza, come pure i singoli consulenti, non sono stati coinvolti nelle fasi di "validazione" e "certificazione". Tuttavia sono stati gli stessi che hanno offerto un accompagnamento nel procedimento di "Descrizione delle evidenze" (previsto nella fase 2)

Strumenti utilizzati:

Input (Richieste informazioni);

Output: (Guida cartacea illustrante la procedura di riconoscimento, validazione certificazione delle competenze; accesso al Sito ufficiale del progetto SUV; (<http://www.univirtual.it/suv/index.html>), Rilascio o invio informazioni sia attraverso personale oppure in via cartacea;

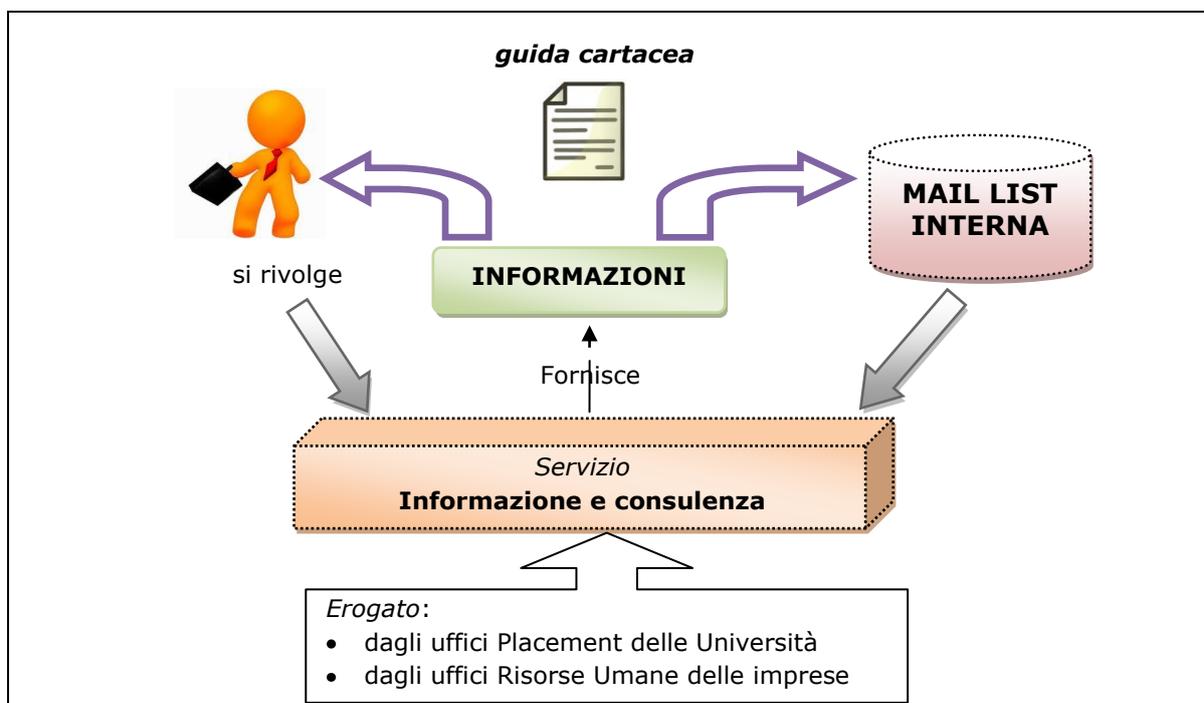


Figura 27: Procedura del Servizio Informazione e consulenza

FASE 2 “Descrizione delle competenze” (RICONOSCIMENTO)

Soggetti coinvolti:

- *Il soggetto interessato*: colui che intendeva farsi riconoscere le competenze acquisite in contesti di apprendimento non formali e informali;
- *l'operatore del servizio “Descrizione delle competenze”*: questo soggetto ha provveduto a ritirare la domanda di adesione alla procedura consegnata dal candidato e al contempo ha consegnato i documenti che hanno costituito il *Dossier personale*;
- *Supporto di un operatore specializzato*: su richiesta del candidato si è proceduto ad una consulenza di un operatore attraverso supporto telefonico oppure in presenza.

Strumenti utilizzati

Input

- Compilazione format/domanda di richiesta certificazione competenze
- Curriculum Vitae in formato Europass¹⁴³
- Portfolio Evidenze¹⁴⁴
- Testimonianze e altre prove;

Output

- Dossier Personale (contenente: Curriculum Vitae in formato Europass; Portfolio Evidenze, “testimonianze” e altre “evidenze”)
- Radar Chart delle competenze compilato dall'individuo

Aspetto centrale di questo servizio è stata la raccolta delle *evidenze* e la compilazione del *Portfolio Evidenze* attestanti l'apprendimento delle competenze identificate.

Le **evidenze** sono delle “prove” (es. chiarazione di datori di lavoro, contratti personali, Titoli acquisiti, books di prodotti, elaborati, ecc.) che la persona ha raccolto nel corso del

¹⁴³ E' stato utilizzato il modello CV Europass scaricato dal sito

http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernav/Europass+Documents/Europass+CV.csp?loc=it_IT

¹⁴⁴ Negli allegati viene riportato un esempio di portfolio delle evidenze relativo ai lavoratori

tempo o che ricostruisce per l'occasione, finalizzate ad attestare, a dare evidenza, del possesso dei risultati di apprendimento oggetto di riconoscimento.

La scelta della tipologia di evidenze da allegare è stata cruciale, per questo motivo la persona è stata supportata nell'identificare le evidenze significative e stimolata ad esplicitare i motivi per cui riteneva importante una determinata evidenza. Da parte dell'operatore è stato importante verificare che queste motivazioni fossero chiare ed esplicite nell'evidenza, invitando la persona ad integrare in caso di necessità.

L'operatore ha dovuto inoltre verificare che le evidenze seguissero i seguenti criteri:

- **Congruenza**: per potersi definire congruente l'evidenza doveva risultare chiaramente collegata all'apprendimento da accertare. Dovevano inoltre risultare coerenti le motivazioni elaborate dall'utente tra la tipologia di evidenza scelta e il risultato di apprendimento da accertare.

- **Completezza**: per potersi definire completa l'evidenza o le evidenze presentate nel loro insieme, dovevano contenere tutte le informazioni necessarie a far comprendere se la persona fosse in grado di mettere in atto il risultato di apprendimento correlato.

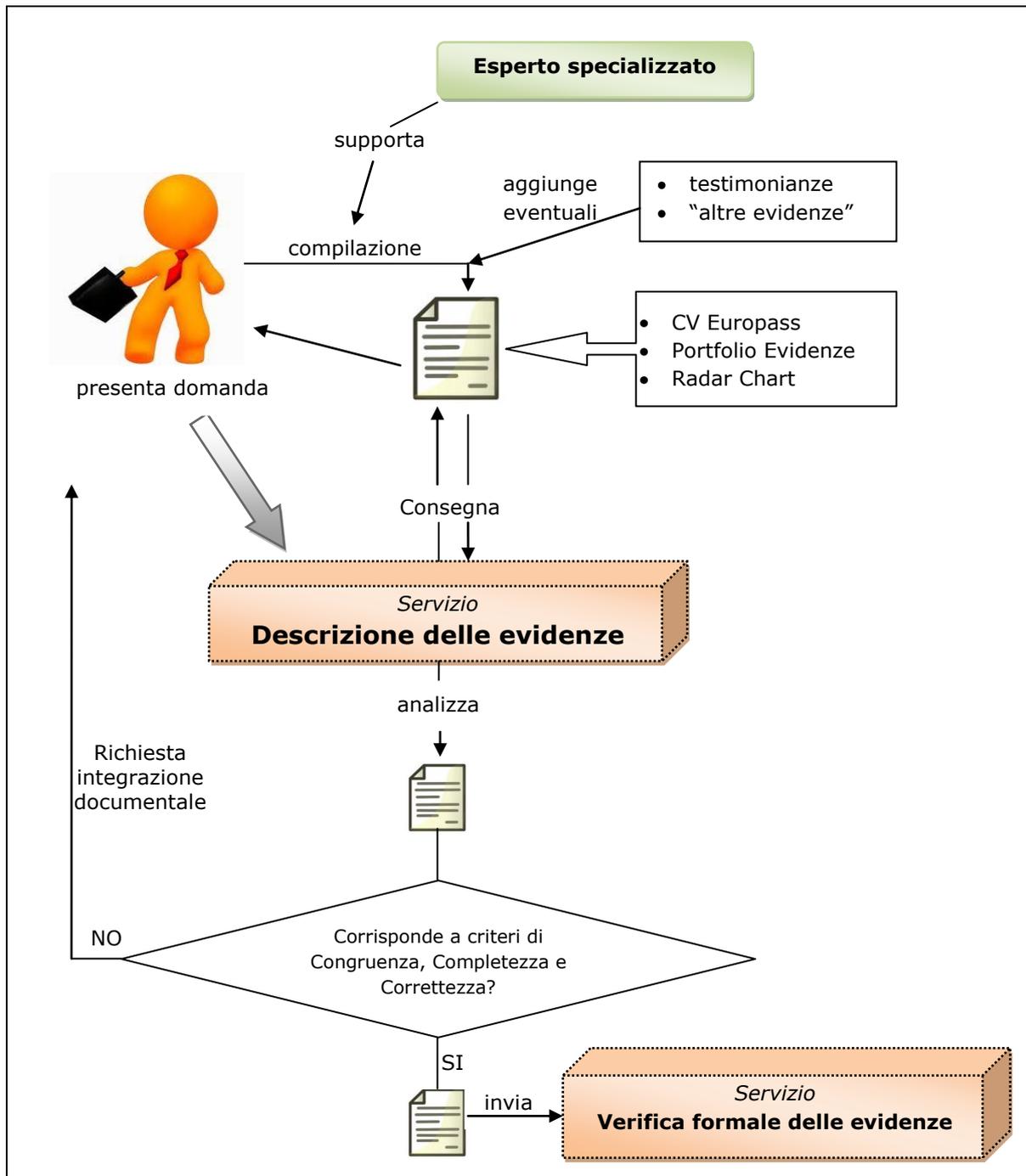
- **Correttezza**: per potersi definire corretta l'evidenza doveva rientrare in una delle tipologie di evidenze previste e presentare requisiti di attendibilità (della fonte) e validità (consistenza e rilevanza dell'esperienza rispetto al risultato di apprendimento).

Le tipologie di evidenze possono essere di due tipi; vengono riportate qui di seguito.

1. **Legate ad esperienze professionali e personali**: possono essere prodotti/output realizzati dalla persona stessa che provano l'esercizio e quindi il possesso di competenze specifiche, oppure documentazioni formali, come contratti, dichiarazioni, autodichiarazioni, attestati che si riferiscono ad attività realizzate dalla persona in specifici contesti organizzativi / professionali / sociali, che provano l'acquisizione di competenze e/o di elementi di competenza. Nel caso in cui si tratti di prodotti, l'operatore deve considerare che un prodotto costituisce evidenza nel momento in cui è chiaramente correlabile alle conoscenze, capacità, competenze identificate dall'utente (es. di output: progetti, report, pianificazioni, lettere, ecc.); se si tratta di dichiarazione del datore di lavoro o di clienti/committenti, è importante verificare che siano presenti le seguenti informazioni: ruolo ricoperto; periodo di prestazione del lavoro/servizio; attività svolte, con riferimento ai risultati di apprendimento identificati dall'utente.
2. **Legate a dispositivi/strumenti di registrazione**: sono dispositivi realizzati dalla persona stessa o rilasciati da uno specifico servizio (Centri Servizi per il Lavoro, Agenzie

Formative, Agenzie per il Lavoro, ecc.) che esplicitano i risultati di apprendimento (competenze, conoscenze, abilità) acquisiti dalla persona in contesti formali, non formali e informali.

Figura 28: Procedura del Servizio Descrizione delle evidenze



Descrizione delle competenze

[ESEMPIO FORMAT DOMANDA]

PERCORSO DI RICONOSCIMENTO, VALIDAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE ACQUISITE IN AMBITI NON FORMALI E INFORMALI

DICHIARAZIONE DI DISPONIBILITÀ

Il/la sottoscritto/a

Nato/a a Prov. (.....) il giorno

e residente a Prov. (.....) C.A.P.

in Via/P.zza n.....

C.F.

dichiara

- Di aver preso in considerazione la propria situazione lavorativa;
- Di aver accolto positivamente la proposta di aderire al percorso di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze acquisite in ambiti non formali e informali;
- Di condividerne obiettivi e modalità di conduzione dello stesso;
- Di volersi impegnare attivamente nella realizzazione del percorso di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze acquisite in ambiti non formali e informali mettendo in comune tratti della propria storia personale e scolastico-professionale ed attivandosi, anche in momenti esterni ai colloqui, per completare la raccolta delle informazioni necessarie.

Firma del candidato _____

L'operatore del servizio "Descrizione delle evidenze"
_____:

- si impegna alla riservatezza delle informazioni ricevute;
- dichiara che il materiale personale elaborato durante il percorso appartiene al cliente;
- dichiara che il documento finale di certificazione delle competenze appartiene al cliente che ne decide l'uso e le modalità di un'eventuale divulgazione

Firma dell'operatore _____

Luogo e data: _____



**Progetto FSE Asse IV Progetto FSE Asse IV – Capitale Umano – Categoria di intervento 72 linea B
"Sistema Universitario Veneto per la Mobilità Professionale e Formativa"**

Portfolio delle Evidenze Lavoratori



Nome e Cognome _____

Scheda del lavoratore

NOME _____
COGNOME _____
LUOGO/DATA DI NASCITA _____
CODICE FISCALE _____
INDIRIZZO _____
TELEFONO _____
E-MAIL _____
AZIENDA IN CUI LAVORA _____
RUOLO LAVORATIVO (COMMERCIALE O AMMINISTRATIVO) _____

INFORMATIVA SUL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI AI SENSI DEL DL 196/2003

Vi informiamo che, ai sensi del D.Lgs 196/2003 i dati personali da Voi forniti attraverso la compilazione del presente modulo potranno formare oggetto di trattamento in relazione allo svolgimento di questa iniziativa o di ulteriori attività formative.

I dati, il cui conferimento è facoltativo, verranno trattati nel rispetto della normativa soprarichiamata con il supporto di mezzi cartacei e/o informatici, comunque mediante strumenti idonei a garantire la loro sicurezza e la riservatezza.

L'ambito di trattamento sarà limitato al territorio italiano ed i dati potranno essere comunicati per le finalità di cui sopra a:

1. I soggetti che in collaborazione con il titolare abbiano partecipato all'organizzazione di questa iniziativa;
2. Soggetti che partecipino a questa iniziativa come relatori;
3. Altri partecipanti all'iniziativa che ne facciano richiesta
4. Enti collegati a Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata

I dati verranno trattenuti per tutta la durata del progetto e anche successivamente per l'organizzazione e lo svolgimento di iniziative analoghe. Voi potrete in ogni momento esercitare i diritti cui all'articolo 7 e ss. D.Lgs 196/2003, e quindi conoscere, ottenere la cancellazione, la rettificazione, l'aggiornamento e l'integrazione dei Vostri dati, nonché opporVi al loro utilizzo per le finalità qui indicate.

Titolare dei sopraindicati trattamenti è Università Cà Foscari di Venezia che ha affidato al Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata la gestione del progetto FSE con sede presso Vega, Palazzo Lybra Via delle Industrie 17/a 30175 Marghera Venezia

Consenso

Il sottoscritto dichiara di aver ricevuto l'informativa di cui all'articolo 13 del D.Lgs 196/2003 ed esprime il consenso previsto degli articoli 23 e ss. Della citata legge, al trattamento ed alla comunicazione dei suoi dati da parte Vostra per le finalità precisate nell'informativa.

Data _____

Firma

.....

Il mio lavoro

1. Descriva sinteticamente il lavoro che svolge

.....
.....

2. Riferendosi al lavoro che svolge attualmente, presenti il suo **profilo professionale** sulla base delle seguenti categorie qui sotto riportate. Scriva le cose che le capita di fare abitualmente o occasionalmente. Se non le è mai successo di fare qualcosa che rientri in una di queste categorie la può lasciare in bianco.

Nel mio lavoro:

a) la cosa più frequente che faccio è

.....
(es. programmare, gestire i rapporti con i fornitori, progettare, ecc.)

b) spiego

.....
(es.: in che modo spiega ai suoi colleghi il lavoro da fare? Come si spiega ai suoi interlocutori? ecc... in modo chiaro, non sempre chiaro, semplice, ecc...)

c) applico/eseguo

.....
(es. le cose che ho imparato nella formazione scolastica, le procedure che ho appreso dai colleghi o dal superiore, ecc. applico In modo strategico o come semplice esecutore, applico anche esperienze acquisite in altri contesti, ecc.)

d) analizzo/risolvo

.....
(es. in autonomia o con l'aiuto di altri, scompongo il problema in sottoproblemi, cerco soluzioni efficienti, ecc.)

e) valuto/controllo

.....
(es. controllo gli stati di avanzamento, la possibilità di adottare nuove soluzioni, ecc.)

f) ho ideato/creato

.....
(es. una nuova procedura per gestire/risolvere un problema, uno strumento per impiegare meno tempo nei lavori ripetitivi, ecc.)

g) raccolgo/elaboro

.....
(es. informazioni, interpreto e organizzo dati/notizie/informazioni al fine di pervenire a nuove soluzioni, ecc.)

h) comprendo

.....
(es. richieste, umori, bisogni espressi e inespressi, ecc.)

i) modifico

.....
(es. i miei comportamenti e situazioni di lavoro in base alle esigenze, punti di vista, orari di lavoro, ecc.)

l) oriento

.....
(es. le mie attività per, le mie decisioni per, ecc.)

m) collaboro con i colleghi

.....
(es. volentieri, condividendo/accettando punti di vista differenti, stimolando/incoraggiando gli altri, ecc.)

n) trascino/convinco

.....
(es. i colleghi quando lavoro in gruppo, convinco i colleghi delle mie decisioni ottenendo fiducia e riconoscimento, ecc.)

o) pianifico

.....
(es. i tempi e le risorse nel mio lavoro, il lavoro altrui, la mia settimana lavorativa, ecc.)

p) agisco

.....
(es rapidamente, con tenacia e persistenza, coinvolgendo gli altri, ecc.)

q) decido

.....
(es autonomamente, valutando le varie opportunità, i vari impatti, ecc.)

r) rifletto su

.....
(es. il mio modo di lavorare, i miei errori, le potenzialità che potrei esprimere, ecc.)

s) sto imparando

.....
(es. a gestire le situazioni man mano che faccio esperienza, ad usare Internet, ecc.)

Dopo aver letto e compreso il modello allegato, quali sono a tuo avviso le competenze che maggiormente qualificano la tua professionalità rispetto al modello proposto e perché?

Delle 14 competenze proposte nel modello, quali vuoi ottenere il riconoscimento e la certificazione?

Sulla base delle competenze di cui chiedi la certificazione compila per ognuna la seguente tabella

COMPETENZA _____
DIMMI COSA FAI E COME FAI
Immagina di dover trasmettere questa competenza ad una persona che la vuole acquisire. Spiegagli in che cosa consiste questa competenza
Tu come l'hai acquisita? (corsi di formazione; autoformazione; esperienza sul campo; esperienze esterne la contesto lavorativo, partecipazioni a organizzazioni sportive e culturali, volontariato etc.)
Descrivi i contesti in cui l'hai esercitata (progetti, processi, attività) indicando anche tempi e durata.
Descrivi brevemente l'esperienza più significativa
Spiega se l'hai esercitata in attività individuali o di gruppo?
Con quale ruolo?
Descrivi come organizzi le attività legate all'esercizio di tale competenza (pianificazione attività, individuazione priorità, etc.)

Sulla base del documento in cui vengono esplicitate le competenze e i livelli, prova qui di seguito a tracciare/disegnare il tuo radar chart delle competenze di cui chiedi il riconoscimento e la certificazione in base ai livelli proposti nel modello

<u>COMPETENZE DIAGNOSTICHE</u>	Livello che ritieni di possedere
1) PROBLEM-SOLVING	
2) INNOVATIVITÀ	
3) RACCOGLIERE ED ELABORARE INFORMAZIONI	
4) FLESSIBILITÀ	
5) CAPACITÀ TECNICHE-PROFESSIONALI	

<u>COMPETENZE GESTIONALI</u>	Livello che ritieni di possedere
1) ORIENTAMENTO AI RISULTATI	
2) SPIRITO DI INIZIATIVA	
3) PIANIFICAZIONE	
4) CONTROLLO	
5) DECISIONE	

<u>COMPETENZE RELAZIONALI</u>	Livello che ritieni di possedere
1) RELAZIONE	
2) LAVORO DI GRUPPO	
3) COMUNICARE	
4) LEADERSHIP	

Firma del candidato _____



Fase 3: Validazione formale delle evidenze e Assessment (*Validazione*)

3.1 Processo di “Validazione formale delle evidenze”

Soggetti coinvolti	Strumenti utilizzati	
	Input	Output
<ul style="list-style-type: none"> • Il soggetto interessato • Esperto specializzato • l'operatore del servizio 	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculum Vitae in formato Europass • Portfolio Evidenze • Testimonianze e altre Evidenze; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dossier Personale (contenente: C.V. Europass; Portfolio Evidenze, “testimonianze” e altre “evidenze”) • Radar Chart delle competenze compilato dall'individuo

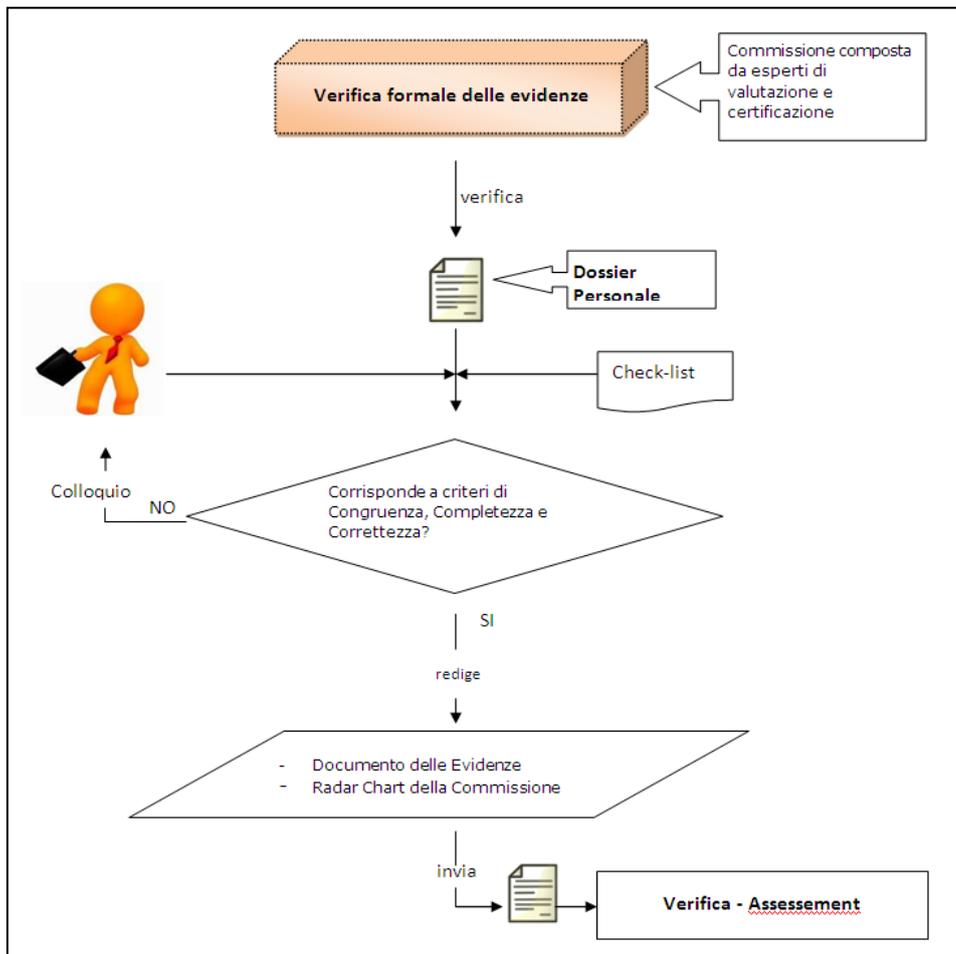


Figura 29: Procedura del Verifica formale delle evidenze

3.2 ASSESSMENT

Soggetti coinvolti:

- Commissione di Assessment (esperti di valutazione)
- Individuo che vuole farsi riconoscere le competenze acquisite

Strumenti utilizzati

Input

- Chek-list di osservazione contenente gli indicatori per la valutazione in presenza della prova
- Prova oggettiva da somministrare

Output

- Verbale di Assessment che registra sia l'esito dell'esame formale della documentazione che l'esito della prova oggettiva;
 - Radar Chart delle competenze compilato dalla Commissione di *Assesement*
-

PROVA RI.CO.T.

PROVA di RIlevazione delle COmpetenze T rasversali

La Prova si è stata struttura in tre parti

1° Parte: Lavoro individuale; T. 30';

2° Parte: Discussione in gruppo; T. 60';

3° Parte: Lavoro individuale; T. 30'.

Nome e Cognome: _____ Età: _____

Titolo di Studio: _____ Professione: _____

PROVA RI.CO.T.

Parte 1 (Individuale)

Compito: Leggere il seguente testo e, seguendo la traccia predisposta, indicare alcune soluzioni al problema delle api.

Tempo a disposizione: 30 minuti.

Il problema del parco (Esempio)

In un parco molto attrezzato per i bambini di diverse età, e quindi molto visitato, si è recentemente riempito di api e queste api "particolari" costruiscono il loro nido nel terreno. Molti dei bambini, senza accorgersene, hanno pestato le api e sono stati punti. Altri sono stati punti mentre dondolavano sulle altalene o mentre giocavano a palla. Alcune persone hanno suggerito dei modi per liberarsi delle api. Uno vorrebbe spruzzare il terreno con un potente agente chimico insetticida. Un altro ha suggerito di impregnare il terreno di benzina e dargli fuoco. Altri ancora dicono di starsene lontani dal parco fino all'inverno, quando le api moriranno di morte naturale. Naturalmente quest'ultima idea non piacerebbe affatto ai bambini.

Pensi che qualcuno di questi suggerimenti sia buono? Perché o perché no? Come risolveresti il problema delle api?

1. QUAL È IL PROBLEMA? Definirlo con precisione.

2. ANALIZZARE IL PROBLEMA : Evidenziare i nodi problematici.

3. IPOTESI PER LA SOLUZIONE: Indicare almeno due ipotesi di soluzione.

4. INDICARE PER CIASCUNA IPOTESI AVANZATA, VANTAGGI E SVANTAGGI.

IPOTESI	VANTAGGI	SVANTAGGI
1.		
2.		
3.		

5. PIANO DI SOLUZIONE: Scegliere l'ipotesi di soluzione più vantaggiosa (di cui al punto 4) e descrivere i passaggi fondamentali per attuare il piano.

6. COME VERIFICHEREBBE LA FATTIBILITÀ E LA VALIDITÀ DEL SUO PIANO?

Nome e Cognome: _____ Età: _____

Titolo di Studio: _____ Professione: _____

PROVA RI.CO.T.

Parte 2; Discussione di gruppo

PIANO DI SOLUZIONE CONDIVISO:

Nome e Cognome: _____ Età: _____

Titolo di Studio: _____ Professione: _____

PROVA RI.CO.T.
Parte 3 (Individuale)

1. Se dovesse riscrivere il suo Piano di soluzione al problema discusso, come lo riscriverebbe?

2. Cosa modificherebbe del suo Piano iniziale, dopo la discussione di gruppo?

3. A cosa prestava più attenzione durante l'esperienza di gruppo?

(alla conduzione, l'organizzazione, le relazioni, i contenuti trattati, il clima, i problemi emersi, gli obiettivi, il risultato raggiunto, altro...)

4. Cosa modificherebbe del Progetto condiviso?

5. Si è trovato subito d'accordo con l'orientamento prevalente nel gruppo o le è risultato difficile accettare la linea di discussione?

6. Su cosa si basa di solito per verificare la validità delle sue idee o delle sue scelte?

ELABORAZIONE DELL'ESPERIENZA DI GRUPPO

COME MI SONO SENTITO (durante il lavoro di gruppo):

	<<<	<<	<	=	>	>>	>>>	
ATTIVO								PASSIVO
ASCOLTATO								IGNORATO
COMPRESO								NON-COMPRESO
VALORIZZATO								SVALORIZZATO
AIUTATO								NON AIUTATO
INTEGRATO								ISOLATO
UTILE								INUTILE
INCORAGGIATO								SCORAGGIATO
COOPERATIVO								COMPETITIVO
DISTESO								TESO

PROVA RI.CO.T. PARTE 2; Lavoro di gruppo

ANALISI DEL PROCESSO INTERATTIVO

Schema di Bales (Adattato)

Comportamento		Descrizione delle funzioni/azioni		Membri del gruppo				
Area socio affettiva positiva	Relazionalità positiva	1A	Mostra solidarietà, si immedesima, dà aiuti, valorizza la posizione propria e altrui, media, incoraggia,...	A	B	C	D	E
		2B	Si mostra disteso, riduce le tensioni, scherza, fa battute spiritose, ride, esprime soddisfazione...					
		3C	Approva, è d'accordo, accetta facilmente, comprende, acconsente, è altruista,					
Area operativa neutrale (Lavoro di gruppo)	Ladership	4 D	Offre suggestioni, suggerimenti, idee, alternative, fa ipotesi, rispetta il punto di vista altrui, stimola all'azione verso l'obiettivo, dà direzioni che lasciano autonomia agli altri,...					
		5 E	Fornisce informazioni e orientamenti, dà consigli e direttive, riassume, chiarisce, conferma,...					
	Comunicare	6 F	Esprime pareri, opinioni, valutazioni, analisi, giudizi, sentimenti, sensazioni, desideri,...					
		7 F	Chiede pareri, opinioni, impressioni, analisi, valutazioni, espressioni di sentimenti ed emozioni,...					
	Decisione	8 G	Difende il proprio punto di vista, prende posizione, si assume la responsabilità delle proprie scelte, accetta di sbagliare,...					
Area socio-affettiva negativa	Relazionalità Negativa	9 A	Mostra aggressività. Antagonismo, ostilità, ironia, disprezzo, difende o impone se stesso, tende ad svaloriizzare gli altri,...					
		10 B	Manifesta tensione, imbarazzo. Ansietà. Si ritrae, lascia il luogo,...					
		11 C	Dimostra disaccordo, rifiuto passivo, contrasto, formalità, rifiuta ogni aiuto, mette in dubbio, non coopera, non aiuta,...					

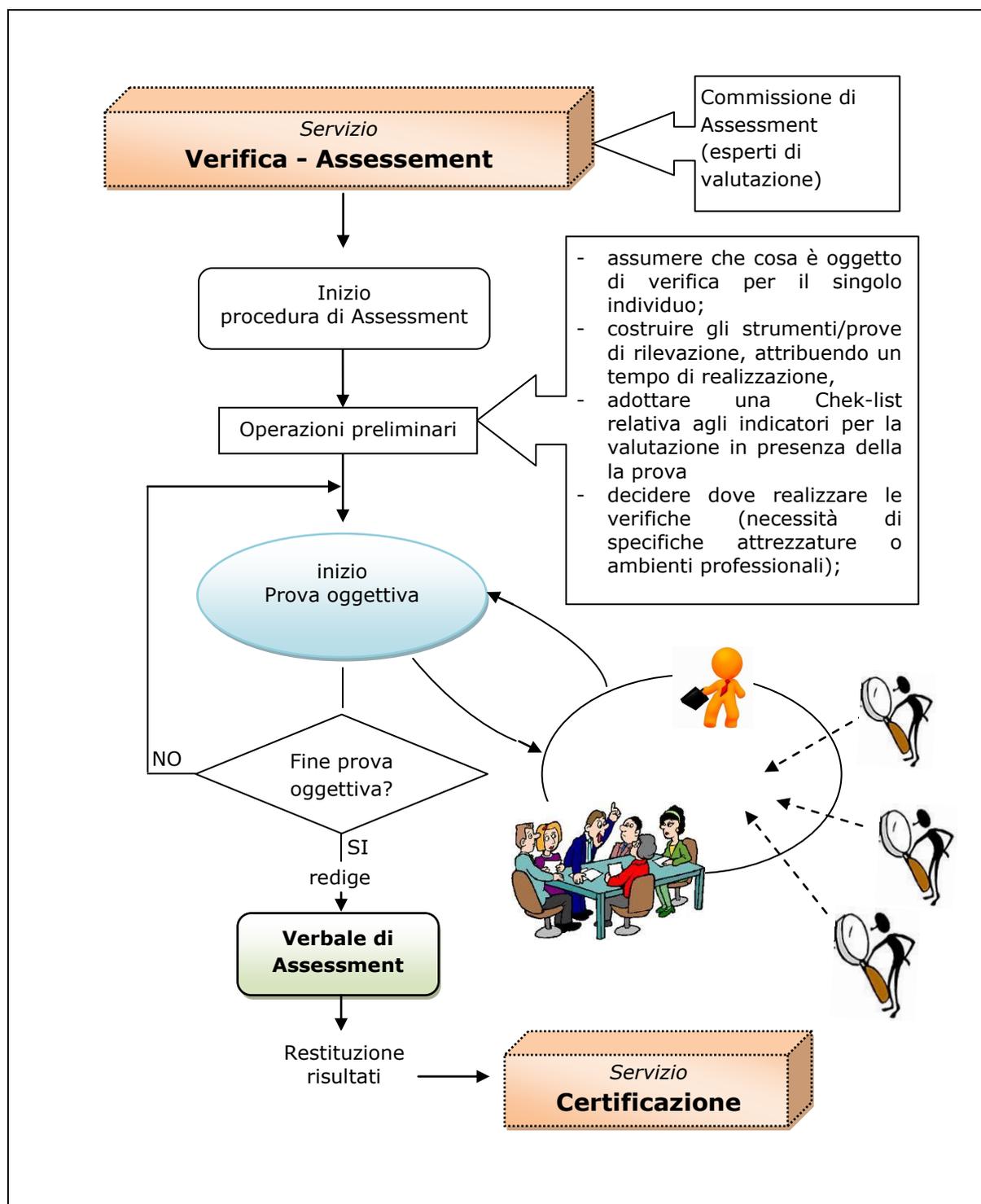


Figura 30: Procedura del Servizio Verifica - Assessment

FASE 4: certificazione sociale (CERTIFICAZIONE)

Soggetti coinvolti: Commissione di Certificazione

Strumenti utilizzati:

Input: Dossier Personale, Documento delle evidenze, Verbale di Assessment

Output: Certificazione sociale delle competenze trasversali

Descrizione della procedura di “Certificazione sociale”

Gli Esperti della certificazione hanno provveduto all’analisi formale della seguente documentazione:

- il Verbale di assessment;
- il Documento delle evidenze,
- il Dossier Personale

Successivamente si sono verificate le prove/strumenti proposti dalla Commissione di Assessment per garantire **attendibilità** del processo. La Commissione ha verificato se sono stati definiti indicatori e indici appropriati (sia a livello quantitativo che qualitativo) per osservare/rilevare i risultati di apprendimento oggetto di assessment. Hanno verificato inoltre se le prove/strumenti proposti dalla Commissione di assessment sono stati **equi ed imparziali**, ossia se sono risultati accessibili a tutti i candidati e se hanno offerto loro uguali opportunità di successo. In caso contrario la Commissione poteva chiedere che il candidato venisse sottoposto nuovamente alla prova.

Una volta ultimata sia la verifica formale della documentazione e delle procedure secondo i criteri di congruenza, completezza e correttezza, la Commissione di Certificazione ha proceduto a validare le competenze con i relativi livelli di apprendimento potendo assegnare anche un diverso peso a ciascuna variabile considerata.

Ringraziamenti

Alla fine di questo lungo viaggio mi sembra doveroso ringraziare le persone che mi sono state vicine durante tutto il dottorato e che hanno reso possibile la definizione e stesura di questo lavoro di tesi.

Primo fra tutti il Professore Massimiliano Costa, mio Tutore del Dottorato di Ricerca, che ha investito la sua conoscenza ed il suo tempo, anche domenicale, in interessanti confronti e determinanti contributi sull'intero lavoro svolto consigliandomi e guidandomi costantemente.

Ringrazio il Professore Umberto Margiotta che accogliendomi nella Scuola Dottorale ha messo a mia disposizione la sua professionalità ed esperienza; lo ringrazio per le sue interessantissime lezioni durante le quali spaziava tra le trame epistemiche con estrema naturalezza e significatività che mi lasciava sempre sbalordito.

Desidero inoltre ringraziare tutti i Professori della Scuola Dottorale che con le loro lezioni hanno arricchito non solo le mie conoscenze, ma anche la mia formazione; in particolare la Professoressa Monica Banzato che senza il suo “*input*” tutto questo non sarebbe stato possibile.

Un sincero grazie va, poi, a Silvana e Lara sempre sorridenti e disponibili nel loro lavoro. Un grazie di cuore lo devo, inoltre, ai colleghi e alle colleghe del dottorato che si riconosceranno in queste righe, con cui ho condiviso tante gioie ma anche diversi momenti di ansia e tensione.

Infine vorrei ringraziare la mia famiglia, mia mamma, i miei fratelli, mia cognata e i miei splendidi nipoti, perché il mio traguardo è anche il loro traguardo. Un grazie anche ai miei amici più cari, che mi hanno supportato durante tutto il periodo del dottorato, in particolare una persona che mi è stata vicina e che mi ha insegnato che nella vita bisogna “tenere duro e saper guardare avanti con amore”.

Documenti europei consultati

- (2012) RACCOMANDAZIONE del Consiglio sulla “*Convalida dell'apprendimento non formale e informale*”. COM (2012) 485 final. Bruxelles, 5.9.2012. Disponibile sul web: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_it.pdf
- COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE. *EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. COM (2010a) 2020 definitivo. Bruxelles, 3.3.2010 Disponibile sul web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:IT:PDF>
- (2010) COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE al Parlamento europeo, Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni. *Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: Un contributo europeo verso la piena occupazione*. Strasburgo, 23.11.2010. COM (2010b) 682 definitivo. Disponibile sul web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0682:FIN:IT:PDF>
- COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. *An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment*. COM(2010 c) 682 final/2. Disponibile sul web: http://ec.europa.eu/education/news/news2675_en.htm
- COMMUNICATION FROM THE COMMISSION to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions *An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment*. COM(2010) 682 final/2 Strasbourg, 26.11.2010. Disponibile sul web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0682:REV1:EN:HTML>
- (2009) CEDEFOP. *European guidelines for validating non formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Disponibile sul web: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_en.pdf
- COMMISSIONE EUROPEA. *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee. Disponibile sul web: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf
- (2008) CEDEFOP. *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Retrieved on the 26th June 2012. Disponibile sul web: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF
- CEDEFOP. *Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Disponibile sul web: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4073_en.pdf
- RACCOMANDAZIONE del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla *Costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (2008/C 111/01). Strasburgo 23 aprile 2008. Disponibile sul web <http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/9EB8DC0D-F57B-4BF5-8702-3DA37D79587C/0/Raccomandazione.pdf>
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)*, Brussels, 09.04.2008 (COM (2008) 180), pag. 18. Disponibile sul web: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_en.pdf

- (2007) COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, del 6 dicembre 2007, dal titolo «*La mobilità, uno strumento per garantire nuovi e migliori posti di lavoro: piano d'azione europeo per la mobilità del lavoro (2007-2010)*». Bruxelles, 6.12.2007. COM(2007) 773 Definitivo. Disponibile sul web: http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=it&type_doc=COMfinal&an_doc=2007&nu_doc=773

CONSIGLIO EUROPEO. *Verso principi comuni di flessicurezza*. COM(2007) 359 definitivo. Disponibile sul Web:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0359:FIN:IT:PDF>

- (2006) COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE al consiglio europeo di primavera. *È ora di cambiare marcia. Il nuovo partenariato per la crescita e l'occupazione*. COM(2006) 30 definitivo. Disponibile su web:

[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SPLIT_COM:2006:0030\(01\):FIN:IT:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SPLIT_COM:2006:0030(01):FIN:IT:PDF)

RACCOMANDAZIONE del Parlamento europeo e del Consiglio de 5.09.2006 sulla *Costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*. COM (2006) 479 def. Disponibile sul web:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0479:FIN:IT:PDF>

CONCLUSIONI DELLA PRESIDENZA del Consiglio europeo di Bruxelles, dei giorni 22 e 23 marzo 2005, riguardanti l'esame a metà percorso della strategia di Lisbona. Disponibile sul web:

http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/84331.pdf

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE EUROPEA. *Employment in Europe 2006*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Disponibile sul web: http://www.lex.unict.it/eurolabor/documentazione/altridoc/Employment_Europe06.pdf

- (2002) COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE EUROPEA al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle Regioni: *Piano d'azione della Commissione per le competenze e la mobilità*. COM (2002) 72 DEF.Bruxelles, 13.2.2002 Disponibile su web:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0072:FIN:IT:PDF>

COMMISSIONE DELLE COMUNITÁ EUROPEE, Parlamento europeo. *Proposta di direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali G.U.C.E. C 181 E del 30 luglio 2002 p. 183 - 257; COM/2002/0119 def*. Disponibile sul web:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52002PC0119:IT:HTML>

CONCLUSIONE DELLA PRESIDENZA del Consiglio europeo di Barcellona del marzo 2002. *Programma di lavoro per il 2010*. SN 100/1/02 REV 1 Disponibile sul web: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/71065.pdf

DICHIARAZIONE DEI MINISTRI EUROPEI dell'istruzione e formazione professionale, e della Commissione europea, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale – «*La Dichiarazione di Copenaghen*». Disponibile sul web:

http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf

- (2001) COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE EUROPEA. *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. COM (2001) 678.Bruxelles, novembre 2001. Disponibile sul web:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:IT:PDF>

RACCOMANDAZIONE del Parlamento europeo e del Consiglio del 10 luglio 2001: *Mobilità nella Comunità degli studenti, delle persone in fase di formazione, di coloro che*

- svolgono attività di volontariato, degli insegnanti e dei formatori* (2001/613/CE), in G.U.C.E. L215/30 del 09/08/2001. Disponibile sul web:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:215:0030:0037:IT:PDF>
- (2000) CEDEFOP *Glossario*. P.Tissot (a cura di). Disponibile sul web:
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4106_en.pdf
- COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni. *Agenda per la politica sociale* Bruxelles, 28.6.2000. COM/2000/379. Disponibile sul web:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0379:FIN:IT:PDF>
- COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE: *Dall' atto unico al dopo Maastricht - i mezzi per realizzare le nostre ambizioni*. COM/92/2000 DEF Bruxelles 11.2.1992. Disponibile sul web:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1992:2000:FIN:IT:PDF>
- CONCLUSIONI DELLA PRESIDENZA del Consiglio europeo di Nizza del 7-8-9 dicembre 2000. *Agenda per la politica sociale*. Disponibile sul web:
http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/00400-r1.%20ann.i0.htm
- CONCLUSIONI DELLA PRESIDENZA del Consiglio europeo di Santa Maria Da Feira 19 e 20 giugno 2000. Disponibile sul web:
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/00200-r1.%20ann1.i0.pdf
- CONCLUSIONI DELLA PRESIDENZA del Consiglio Europeo Lisbona 23/24 marzo 2000. Disponibile sul web: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE. *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione, Bruxelles, ottobre 2000. SEC (2000) 1832. Disponibile sul web:
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf
- (1997) COMMISSIONE EUROPEA. *Modernising and improving social protection in the European union*. (COM 102/97) Disponibile sul web:
http://ec.europa.eu/employment_social/social_protection/docs/com102_en.pdf
- (1996) COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE Risoluzione sulla relazione della Commissione "*L'occupazione in Europa - 1996*" e sulla comunicazione della Commissione "*Azione per l'occupazione in Europa - Un patto di fiducia*". COM/96/0485 - C4-0553/96 e C4-0341/96 Disponibile sul web:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:51996IP0369:IT:HTML>
- (1995) COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE *Libro verde sull'innovazione* [dicembre 1995] COM(95) 69. Disponibile sul web:
http://europa.eu/documents/comm/green_papers/pdf/com95_688_en.pdf
- COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE: *Libro Bianco su Istruzione e Formazione - Insegnare e apprendere - verso la società conoscitiva*. COM/95/0590 DEF Bruxelles, 29.11.1995. Disponibile sul web:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF>
- DECISIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 23 ottobre 1995, n. 2493/95/CE, che proclama il 1996 «*Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita*». 95/431/CE. Disponibile sul web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995D2493:IT:HTML>
- (1994) CONCLUSIONI DELLA PRESIDENZA del Consiglio Europeo riunione del 9-10 dicembre 1994 a Essen. Disponibile sul web:

- http://www.europarl.europa.eu/summits/ess1_it.htm
- (1993) DOCUMENTO DELLA COMMISSIONE. *Discorso di Jacques Delors al Parlamento Europeo* (in occasione del dibattito d'investitura della nuova commissione); COMDOC del 10.02.1993. Disponibile sul web:
http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-93-8_it.htm?locale=EN
- (1989) COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE: *Communication from the commission to the council: education and training in the european community, guidelines for the medium term: 1989 – 1992*. COM/89/236 FINAL. Bruxelles 2.6.1989. Disponibile sul web:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1989:0236:FIN:EN:PDF>
- (1976) RISOLUZIONE DEL CONSIGLIO e dei Ministri della Pubblica Istruzione: *Un programma di azione in materia di istruzione* G.U.C.E. 9 febbraio 1976, N/C. 38/1. Disponibile sul web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1976:038:0001:0005:IT:PDF>
- (1973) COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE. *Working program in the field of "Research, Science and Education."* *Personal statement by Mr. Dahrendorf*. [EU Commission - SEC Document] SEC (73) 2000 final/2, 23 May Disponibile sul web: <http://aei.pitt.edu/5452/1/5452.pdf>

Bibliografia

- AJELLO A. M. (2002). *La competenza*. Bologna: Il Mulino.
- AJELLO A.M., MEGNAGI S. (1998). *La competenza, tra flessibilità e specializzazione. Il lavoro in contesti sociali e produttivi diversi*. Milano: Franco Angeli.
- ALBERICI A. (2001). *La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica*. in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano: Franco Angeli.
- ALBERICI A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- ALBERICI A. (2004). *Le metacompetenze e la competenza strategica in azione nella formazione*. in Montedoro C. (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, Franco Angeli.
- ALBERICI A., SERRERI P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- ALCARO M. (1997). *John Dewey. Scienza, prassi, democrazia*. Bari-Roma: Laterza.
- ALESSANDRINI G. (2012). *Comunità di pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci - Le Bussole.
- ALICI L. (2002). *Il dislivello dell'azione. Linee di orientamento*. in ID. (a cura di), *Azione e persona: le radici della prassi*, Milano: Vita e Pensiero.
- ARENDT H. (1958). *The Human Condition*. (trd. it. a cura di Finzi S.), Vita Activa. La condizione umana, Milano: Tascabili Bompiani, 2009.
- ARGOTE L.; INGRAM P., J.M. MORELAND & MORELAND J.M. (2000). *Knowledge Transfer in Organizations: Learning from the Experience from the Experience of Others*. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 82 (1), 1-8.
- ARGYRIS C., SHON D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- ARISTOTELE. *Etica Nicomachea*. (trad. it. a cura di C. Mazzarelli, Milano: Rusconi, 1993).
- ATKINSON J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, New York: Van Nostrand.
- ATKINSON J.W., FEATHER N.T. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- ATKINSON R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare di sé nella ricerca formativa, organizzativa, sociale*. (trad. it.), Milano: Raffaello Cortina.
- AZZARITI F. et al. (2008). *Oltre le competenze. Metodi, esperienze e casi aziendali*. Milano: Franco Angeli.
- BALDUZZI E. (2009). *Antropologia pedagogica novecentesca e senso dell'agire*. Milano: Vita e Pensiero.
- BANDURA A. (1997). *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. New York: Freeman.
- BARA B.G. (1999). *Pragmatica Cognitiva: i processi mentali della comunicazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- BARBAGLI M., BAGNASCO A., CAVALLI A. (1997). *Corso di sociologia*. Bologna: Il Mulino.

- BARBIER J.C. (2004). *Activation Policies: a Comparative Perspective*, in Serrano A. P. (a cura di), *Are Activation Policies Converging in Europe? The European Employment Strategies for Young People*. Bruxelles: Etui.
- BARBIER J.C. (2006). *Cittadinanza, flessibilità e altre forme di attivazione della protezione sociale in Europa*. in G. Farrell, *Flexixurity. Flessibilità e welfare una sfida da raccogliere*, Roma: Sapere.
- BATESON G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- BATINI F., CINI S., PAOLINI A. (2012). *Le sedici competenze di base*. Lecce: Pensa Multimedia.
- BAUMAN Z. (2004). *Lavoro, consumismo e nuove povertà*. Troiana: Città aperta edizioni.
- BAUMAN Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge-Oxford: Polity (trad. it. di S. Minucci, *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza, 2002).
- BAUMAN Z. (2007). *Modus vivendi*. Roma-Bari: Laterza.
- BAUMAN Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- BECCANTINI G. (2000). *Distretti industriali e sviluppo locale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- BECK U. (2000). *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro*. Torino: Einaudi.
- BECK U. (2004). *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*. Torino: Einaudi.
- BECK U., GIDDENS A., LASH S. (1999). *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Asterios.
- BECKER G.S. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis*. National Bureau of Economic Research, New York.
- BECKER G.S. (1962). *Investment in Human Capital: a Theoretical Analysis*. *Journal of Political Economy*, vol. LXX, n.5, pp. 9-49.
- BERLIN I. (1958). *Two concepts of Liberty*. Inaugural Lecture, Clarendon Press, Oxford; (pubblicato in "Quattro saggi sulla libertà", traduzione di Marco Santambrogio, Feltrinelli, Milano 1989).
- BERTI E., et all. (1990). *Il concetto di atto nella Metafisica di Aristotele*. in AA.VV., *L'atto aristotelico e le sue ermeneutiche*, Roma: Pontificia Università Lateranense.
- BESOZZI E. (1998). *Elementi di sociologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- BIFULCO L. (2006). *Le politiche sociali. Temi e prospettive emergenti*. Roma: Carocci.
- BIGGERI L. (2006). *Il capitale umano come risorsa strategica*. articolo pubblicato in "Global Competition", *Rivista Bimestrale*, Roma, www.cerved.com.
- BLAUG M. (1976). *The empirical study of human capital theory. A slightly jaundiced survey*. "Journal of econmic literature", 14.
- BODA G. (2001). *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- BOLTANSKI L. (2005). *Gli attuali cambiamenti del capitalismo e la cultura del progetto*. in "Studi di Sociologia", n.4., pp 369-389.
- BONAZZI G. (1993). *Il tubo di cristallo. Modello giapponese e fabbrica integrata alla Fiat*. Bologna: Il Mulino.
- BORGHI V. (2006). *Tra individualizzazione e attivazione: trasformazioni sociali ai confini tra lavoro, welfare e logiche amministrative*. in V. Borghi, Rizza R., *L'organizzazione sociale del lavoro. Lo statuto del lavoro e le sue trasformazioni*, Milano: Mondadori.

- BOSCOLO P. (2006). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: Utet Libreria Srl.
- BOSI P. (2007). *Famiglia e welfare*. Relazione alla Conferenza Nazionale della Famiglia, Firenze, 24-26 maggio.
- BOSI P. (2003). *Politica dei redditi e riforme del Welfare*. in "Diritto delle relazioni industriali", n.1, pp. 9-27.
- BOSI P. (2000). *Welfare*, in Toso S., *Selettività o universalismo? il dilemma delle politiche assistenziali*. Milano: Il Mulino.
- BOVIN J.M. (2006). *Riforme della sfera pubblica e approccio della capacitazione. L'esperienza delle politiche per l'impiego*. in "La rivista delle politiche sociali", n. 2, pp. 293-307.
- BOVIN J.M., FARVAQUE N. (2005). *Occupabilità e capability: il ruolo delle agenzie locali nell'attuazione delle politiche sociali*. in "La rivista delle Politiche Sociali, n.1.", pp. 44-77.
- BOVIN J.M., FARVAQUE N. (2003). *Towards a Capability-Friendly Social Policy: The Role of Implementing Local Agencies*. Paper presented at VHI Conference "Transforming Unjust Structures. Capabilities and Justice", Von Hugel Insitutes, Univesity of Cambridge, Cambridge (UK).
- BOYATZIS R.E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: Wiley Interscience.
- BRESCIANI P.G. (2002). *La capacità di non fare, ovvero l'arte di astenersi*. "Professionalità", n.70, p.14.
- BRESCIANI P.G. (2010). *Le competenze. Un bilancio*. in "Professionalità", n. 110, Brescia: La Scuola.
- BROPHY J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: Mc Graw Hill, (tr.it. Motivare gli student ad apprendere, Roma, 2003, L.A.S.).
- BRUNER J.S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press (Tr.it. La ricerca del significato. Bollati Boringhieri, Torino, 1992).
- BRUNER J.S. (2004). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. (ed. orig. 1996), Milano: Feltrinelli.
- BRUSCO S. (1989). *Piccole imprese e distretti industriali*. Torino: Rosenberg & Seller.
- BURKE T. (1994). *Dewey' New Logic. A Replay to Russell*. Chicago: The University of CHicago Press.
- BUSILACCHI G. (2011). *Approccio delle capacità, teoria dell'azione e del welfare*. in Paci M., Pugliese E., *Welfare e promozione delle capacità*. Bologna: Il Mulino.
- BUSILACCHI G. (2006). *Nuovo welfare e capacità dei soggetti*. in "Stato e mercato", n. 76, pp. 91-125.
- CALVELLI A. (1998). *Scelte d'impresa e mercati internazionali 1998*. Torino: Giappichelli.
- CAMPBELL J.P., DUNNETTE M.D., Lawler III E.E., WEICK jr. K.E. (1970). *Managerial Behavior, Performance and Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- CAMUFFO A. (1996). *Competenze: la gestione delle risorse umane tra conoscenza individuale e conoscenza organizzativa*. in "Economia & Management", n.2.
- CASTEL R. (2004). *L'insicurezza sociale*. tr. it., Torino: Einaudi.
- CASTOLDI M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.

- CEPOLLARO G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Angelo Guerini e Associati.
- CHIAPPERO MARTINETTI E., GRASSO M., PAREGLIO S. (2006). *L'approccio seniano come schema teorico di riferimento multidimensionale e complesso per l'analisi della qualità della vita*. Seminario di Studi su "Qualità della vita e sviluppo umano sostenibile", Pavia.
- CHOMSKY N. (1955). *The logical structure of linguistic theory*. New York: Plenum.
- CIVELLI F., MANARA D. (2009). *Lavorare con le competenze. Riconoscerle gestirle valorizzarle*. Milano: Guerini e Associati.
- COLARDYN D., BJORNAVOLD'S. (2004). *Validation of Formal, Non-Formal, Informal Learning: policy and practices in EU Member State*. European Journal of Education, 39, 1, 69-89.
- COLE, M., ENGESTRÖM Y., VASQUEZ, O. (1993). *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. (eds), Cambridge, Cambridge University Press.
- COLLETTA N.J. (1996). *Formal, Non formal and Informal Education*. in A. C. Tujman (a cura di), International Encyclopedia of Adult Education and Training; Oxford: Pergamon Press; p. 26.
- COLLINS R. (1971). *Funcional and conect theories of educational stratification*. "American Sociological Review", 36.
- CONSOLI F. (1991). *Carriere professionali e governo delle imprese*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- CONSOLI F. (2005). *Riflessività e innovazione professionale oggi*. in Colombo M (a cura di), Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale, Milano: Vita e Pensiero.
- COOMBS P.H. (1989). *Formal and non formal Education: future strategies*. in C. J. Titmus (a cura di), Life Education for Adults an International book; Oxford: Pergamo Press, pp. 57 - 60.
- COSTA M. (2012). *Ageny formativa per il nuovo learnfare*. in "Formazione & Insegnamento", X-2, pp.83-107, Lecce: Pensa MultiMedia.
- COSTA M. (2011a). *Il valore oltre le comptenze*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- COSTA M. (2011b). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- COSTA M. (2008). *Politiche e professionalità per il lifelong learning*. Milano: Bruno Mondadori.
- COSTA M., DAL FIORE F. (2005). *Entità in formazione*. Torino: Utet.
- CROCKER D.A, ROBEYNS I. (2010). *Capability and Agency*. in C. W. Morris (a cura di), Amartya Sen, Cambridge, Cambridge University Press.
- CROSS K.P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CUNLIFFE A.L. (2002). *Reflexive Dialogical Practice in Management Learning*. Management Learning, 33(1).
- CUNLIFFE A.L., EASTERBY-SMITH M. (2004). *From Reflection to Practical Reflexivity: Experiential Learning as Lived Experience*. In M. Reynolds M., R. Vince (eds).
- CUNLIFFE A.L., JUN J S. (2002). *Reflectivity as intellectual and social practice*. paper for the Public Administration Theory Network.
- DALLARI M. (2006). *Natura umana e cultura. Il sapere, l'identità, l'esistenza*. in «Pedagogika» – Anno X, n. 5, settott.

- DATO D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: Franco Angeli.
- DE BENI R.; MOÈ A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- DEAN H., BONVIN J-M., VIELLE P., FARVAQUE N. (2005). *Developing capabilities and rights in welfare-to-work policies*. in "European Societies", n.7, pp. 3-26.
- DECI E., RYAN R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in Human behaviour*. New York: Plenum.
- DECI E., RYAN R. (2000). *The "what" and the "why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Selfdetermination of behaviour*. "Psychological Inquiry", vol. 11, n.4, pp. 227-268.
- DEMETRIO D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina .
- DENICOLAI S. (2010). *Management dell'Innovazione: governo e intermediazione della conoscenza come leva di competitività*. Milano: Franco Angeli.
- DEWEY J. (2000). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. Democracy and Education, The Macmillan Comapany, New Yoork).
- DEWEY J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of the Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: Heath, pp.3-9.
- DEWEY J. (1968). *La ricerca della certezza. Studio del rapporto tra conoscenza e azione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DEWEY J. (1949). *Logica, Teoria dell'indagine*. (trad. it.), Torino: Einaudi, vol I e II, 1973.
- DI FABIO A. (2002). *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*. Firenze: ITER-Institute for Training Education, Giunti O.S.
- DI FRANCESCO G. (1993). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo: le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: Franco Angeli.
- DI FRANCESCO G. (1998b). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*. Milano: Franco Angeli.
- DI FRANCESCO G. (1998a). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- DI RENZO P. (2008). *Una visione ecologica dell'apprendimento. Contesti formativi dell'apprendere ad apprendere*. in Alberici A., La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita, Milano: Franco Angeli.
- DOBB, M. (1940). *Political economy and capitalism: essays in economic tradition*. London, (tr. it.: Economia politica e capitalismo, Torino 1972).
- DURKEIM E. (1971). *La sociologia e l'educazione*. Roma: Newton Compton Italiana.
- DURKEIM E. (1962). *Pedagogia e sociologia*. Treviso: Canova.
- DWORKIN R. (1978). *Taking rights seriously*. Londra: Duckworth.
- ECCLES J., WIGFIELD A. (2002). *Motivational beliefs, values and goals*. In S.T. Fiske, D.L. Schatcter e C. Sahn-Waxler (a cura di), Annual Review of Psychology, Palo Alto, PP.109-132.
- EDELMAN G.M. (1993). *Sulla materia della mente*. Milano: Adelphi.
- EMERSON M. (1998). *Ridisegnare la mappa dell'Europa*. Bologna: Il Mulino.
- ENGESTROM Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

- ENGESTRÖM Y., MIDDLETON D. (1998). *Cognition and Communication at Work*. (eds), Cambridge: Cambridge University Press.
- ENGESTRÖM Y., MIETTINEN R., PUNAMÄKI R.L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. (eds), Cambridge University Press, Cambridge.
- ESPING ANDERSEN G. (2000). *I fondamenti sociali delle economie postindustriali*. Bologna: Il Mulino.
- ESPING ANDERSEN G. (1999). *Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford: Oxford University Press, tr.it.: *I fondamenti sociali delle economie postindustriali*, Il Mulino, Bologna 2000.
- EVANGELISTA L. (2007). *Le competenze. Che cosa sono, come rilevarle, come si utilizzano nell'orientamento*. reperibile sul sito: <http://www.orientamento.it/orientamento/6d.htm>.
- FABBRI L. (2001). *La costruzione delle identità pedagogiche e didattiche. Processi di ermeneutica formativa*. in Fabbri L., Rossi B. (a cura di), *La formazione del sé professionale*, Milano: Guerini, p.66 .
- FERRERA M. (2006). *Le politiche sociali. L'Italia in prospettiva comparata*. Bologna: Il Mulino.
- FERRERA M. (1993). *Modelli di solidarietà*. Bologna: Il Mulino.
- FINE S. (1988). *Functional job analysis*. . in Gael S. (Ed.) *The job analysis handbook for business, industry and government*. vols, 1 & 2: 79-103. Ney York: Wiley.
- FINI R. (2005). *Puer oeconomicus: economia politica delle scelte scolastiche*. Working Paper.
- FITZ-ENZ J. (2000). *The ROI of Human Capital: Measuring the Economic Value of Employee Performance*. AMACOM, New York.
- FLANAGAN C.J. (1954). *The critica incident technique*. Pasychological Bullettin, 51: 327-358.
- FLANAGAN J.C. (1954). *"The Critical Incident Technique"* . Psychological Bullettin, 51, 4.
- FLORA P., HEIDENHEIMER A.J. (1986). *Lo sviluppo del Welfare State in Europa e in America*. Bologna: Il Mulino.
- FOULQUIÈ P. (1997). *La memoria della regina*. Milano: Guerrini e Associati.
- FRIEDMAN M. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- GAGLIARDI F. (2001). *Le politiche per lo sviluppo delle risorse umane in Europa: il ruolo del nuovo Fondo Sociale Europeo*. Bologna: Il Mulino.
- GALIMBERTI U. (2005). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- GARCIA T., MCCANN E. J., TURNER J.E., ROSKA L. (1998). *Modeling the mediating role of volition in the learning process*. "Contemporary Educ. Psychol.", vol. 23, n. 4, pp.392-418.
- GARGANI A.G. (1999). *il filtro creativo*. Roma-Bari: Laterza.
- GHERARDI S., NICOLI D. (2005). *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- GIUBBONI S. (2003). *Diritti sociali e mercato. La dimensione sociale dell'integrazione europea*. Bologna: Il Mulino.
- GOFFMAN E. (1968). *Asylums*. Torino: Einaudi.
- GOLA G. (2008). *L'apprendimento informale degli insegnanti. Prospettive di ricerca sulle pratiche didattiche*. Metodicki obzori 3, 1, 63-79, hrcak.srce.hr/file/40726.
- GOLA G. (2009). *L'apprendimento informale nella professione. Ricerca socio-educativa supportata dal software*. Roma: Aracne.

- GRAMSCI A. (2001). *Quaderni del carcere (quaderno 22)*. Torino, p. 2137.
- GRANDINETTI R., RULLANI E. (1994). *Sunk internationalization: small firms and global Knowledge*. *Revue d'Economie Industrielle* 67, 1[^] Trimestre, pp. 238-254.
- GRANT R.M. (1991). *The resource-based theory of competitive advantage: Implications for strategy formulation*. California: *Management Review*. 33 (Spring): 114-135.
- GROPPO M., LOCATELLI M.C. (1996). *Mente e cultura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- GUASTI L. (2002). *Competenze, Teoria degli standard, Modelli operativi*. in "Quaderni degli Annali dell'Istruzione". Firenze: Le Monnier.
- GUASTI L. (2001). *Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teoria degli standards, modelli operativi*. Rapporto di Ricerca IRRE Emilia Romagna, Bologna.
- HABERMAS J. (1968). *Conoscenza e interesse*. (trad. it.) Bari: Laterza, 1970.
- HABERMAS J. (1963). *Teoria e Prassi nella società tecnologica*. (trad. it.), Bari: Laterza, 1969.
- HECKAUSEN H. (1991). *Motivation and action*. Heidelberg Germany, Springer-Verlag.
- HEIDEGGER M. (1983). *L'abbandono*. Fabris A. (a cura di): Genova: Il Melangolo.
- HEMERIJCK A. (2002). *Come cambia il modello sociale europeo*. in *Stato e mercato*, pp. 191-235.
- HICKMAN L. (1998). *Dewy's Theory of Inquiry*. in Hickman L. (ed.), *Reading Dewey. Interpretations for a Postmodern Generation*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis.
- HIRSCHMAN A.O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge: MA Harvard University Press.
- HORKHEIMER M. (1969). *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*. Torino: Einaudi.
- HUGHES E.C. (2010). *Lo sguardo sociologico*. Bologna: Il Mulino.
- HVIDEN B. (2000). *Politiche attive del lavoro: la forza delle idee... e quella dei numeri*. in "Biblioteca della libertà", n.158, pp 53-74.
- ILLERIS K. (2004). *Adult education and adult learning*. Malabar, FL. Krieger.
- ISFOL. (2000). *Dalla pratica alla teoria della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- ISFOL. (2011). *Internet cambia il lavoro*. European Digital Agenda: People First, Seminario <<http://isfolo.isfol.it/handle/123456789/40?mode=full>>.
- ISFOL. (2012a). *Primo Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF*. <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=18746>.
- ISFOL. (2012b). *Rapporto ISFOL 2012: Le competenze per l'occupazione e la crescita*. http://www.uil.it/polformazione/Rapporto_Isfol_2012.pdf.
- ISFOL. (1998). *Standard Formatori. Per un modello nazionale di competenze verso l'accREDITamento professionale*. Roma.
- ISFOL, DI FRANCESCO G. (a cura di). (1998). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e I repertori sperimentali*. Milano: Franco Angeli.
- ISFOL, PERULLI E.; (a cura di). (2012). *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*. Roma: ISFOL.

- ISFOL; DI FRANCESCO, G.; PERULLI, E. (a cura di). (2008). *Verso l'european qualification framework. Il sistema europeo dell'apprendimento: trasparenza, mobilità, riconoscimento delle qualifiche e delle competenze*. Roma: I.G.E.R s.r.l.
- JACOBS R. (1989). *Evaluating managerial erformance: The need for more innovative approachhes*. A papaer presented at a meeting of the European Foundation for Management Development, "Knowledge as a Corporate Asset: An International Perspective". Barcellona.
- KAZEPOV Y. (2006). *Diversi welfare, diversi percorsi. Alcuni spunti di riflessione sul rapporto tra plitihe assistenziali e lavoro* . paper presentato al Covegno "Welfare e cittadinanza nel mercato del lavoro europeo", Università degli studi di Modena e Reggio Emilia.
- KUHL J. (2000). *A functional-design approach to motivation and self-regulation*. in M. BOEKAERTS, P.R. PINTRICH, & M. ZEIDNER (a cura di), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego, California.
- KUHL J., FUHRMANN A. (1998). *Decomposing self regulation and self control: the volitional*. In J.Hekhausen e C.S. Dweck (Eds.) *Motivation ad self-regulation across the life span*, Cambridge, Cambridge University press, pp.15-49.
- LARSEN J.E. (2005). *The Active Society and Activation Policy*. in J.G. Andersen, A.M. Guillemard, P.H. Jensen e B. Paufl-Effinger (a cura di), *The Changing Face of Welfare: Consequences and Outcomes for a Citizen Perspective*, Bristol: Policy Press.
- LAVE J., WENGER E. (1991). *Apprendimento situato*. trad. it. Erickson, Trento, 2006.
- LE BOTERF G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*. Paris: Éditions d'Organisation (tr. it. Vitolo M. et al. (a cura di), *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*; Napoli: Guida A. Editore.
- LE BOTERF G. (1994). *De la competence: essay sur un attracteur étrange*. Paris: Les Edition d'Organization.
- LEI D., HITT M., BETTIS R. (1996). *Dynamic Core Competencies through MetaLearning and Strategic Context*. *Journal of Management*, 22 (4): 549-569.
- LEONARD BARTON D. (1995). *Wellsprings of Knowledge: Buildin and Sustaining the Sources of Innovation*. Boston: MA, Harvard Business School Press.
- LEONARDI S. (2007). *Lo scambio imperfetto tra flessibilità e sicurezza*. CRS, 17.2.2007, <http://www.centroriformastato.it/crs/rubriche/flexeuropa/Leonardi.html>.
- LEONE L.; PREZZA M. (2003). *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*. Milano: Franco Angeli.
- LEONT'EV A.N. (1981). *The Problem of Activity in Psychology*. in Wertsch J.V. (ed), *The concept of Activity in Soviet Psychology*, Sharpe, Armonk, N.Y.
- LEWIN K. (1946). *Action Research and Minority Problems*. in "Journal of Social Issues", 2.
- LEWIN K. (1951). *Field theory in Social Science*. New Yoork: Harper & Row; (trad. it., *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna: Il Mulino, 1972).
- LEWIS J., OSTNER I. (1994). *Gender and Evolution of European Social Policies*. ZeS-Arbeitspapier, n. 4, Centre for Social Policy Research, University of Bremen.
- LINDBECK A. (1997). *The Swedish Experiment*. *Journal of Economic Literature*, XXXV, 1273-319.
- LIVINGSTONE D. (2000). *Researching expanded notions of learning and work and underemployment*. *International Review of Education*, 46,6.

- LIVRAGHI R. (2011). *Flexicurity e teoria delle capacità individuali e sociali*. in Rosati S. (a cura di), *La flexicurity come nuovo modello di politica del lavoro*: Roma: Quaderni Isfol.
- LODIGIANI R. (2007b). *Il lifelong learning tra occupabilità e capacità*. in "Professionalità", n. 98, pp. 87-93.
- LODIGIANI R. (2007a). *Lavoro, welfare e formazione*. in "Studi di sociologia", n. 3, pp. 283-306.
- LODIGIANI R. (2008). *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*. Gardolo: Erikson.
- LURIJA A.R. (1976). *Uno sguardo sul passato. Considerazioni retrospettive sulla vita di uno psicologo sovietico*. (tr. it., 1983, Firenze Giunti-Barbera.
- MAFFETTONE S. (1980). *Critica e analisi. Saggio sulla filosofia di Jurgen Habermas*. Napoli: Liguori.
- MAGNI S.F. (2006). *Etica delle capacità. La filosofia pratica di Sen e Nussbaum*. Bologna: Il Mulino.
- MANEN van M. (1993). *The Tact of Teaching*. The Althouse Press, Ann Arbor (MI).
- MARGIOTTA U. (2011a). *Apprendimento esperto e competenze*. in Costa M., *Il valore oltre le competenze*, op. cit., 2011.
- MARGIOTTA U. (2007). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- MARGIOTTA U. (2011b). *Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal Welfare al Learnfare*. Pavan A. (a cura di). *La rivoluzione culturale della formazione continua*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane S.p.A. (2011).
- MARGIOTTA U. (2006). *Pensare la Formazione*. Milano: B. Mondadori.
- MARGIOTTA U. (2004). *Un quadro di riferimento per la formazione degli insegnanti*. in "Formazione & Insegnamento", I, 3, giugno 2004, pp. 9-31, Lecce: Pensa Editore.
- MARITAN J. (2001). *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- MARITAN J. (1980). *Questioni di coscienza*. Roma: Vita e Pensiero.
- MARMOCCHI P., DALL'AGLIO C., ZANNINI M. (2004). *Educare le life skills*. Trento: Erickson.
- MARSICK V.J., WATKINS K. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London and New York: Routledge.
- MATURANA H., VARELA F. (1980). *Autopoiesis e cognizione*. Venezia: Marsilio.
- MAZZARELLA R. (2006). *La politica delle competenze nella prospettiva europea del lifelong learning*. *Formazione e Cambiamento; Webmagazine sulla formazione*, Anno VI, n. 39.
- McCLELLAND D.C. (1973). *Testing for competence rather than for intelligence*. *American Psychologist* vol. 28, n. 1, p. 1-4.
- McCLELLAND D.C. (1961). *The Achieving Society*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- MEAD G.H. (1972). *Mente, Sé e società*. Firenze: Giunti Barbera.
- MECACCI L. (1977). *Cervello e storia*. Roma: Editori Riuniti.
- MECACCI L. (1992). *Storia della psicologia del Novecento*. Bari: Laterza.
- MENGHNAGI. (2005). *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*. Milano: Feltrinelli.
- MERTON R.K. (1983). *Teoria e struttura sociale*. Bologna: Il Mulino.

- MEZIRROW J. & ASSOCIATES. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey- Bass.
- MEZIRROW J. (1990). *Fostering Critical reflection in Adulthood: A guide to trasformative and emancipatory*. San Francisco: Learning, Jossey-Bass.
- MEZIRROW J. (2000). *Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory*. San Francisco: Jossey- Bass; In Mezirow J. and Associates (2000) *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (p.3-34).
- MEZIRROW J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Fracisco: Jossey Bass, (trad. it. Robero Merlin, *Apprendimento e trasformazione. Il significato e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*", Milano: Raffaello Cortina; 2003).
- MIALARET G. (1979). *Compétence*. in *Vocabulaire de l'éducation*.
- MINCER J. (1958). *Investment in Human Capital and Personal Income Distribution*. *Journal of Political Economy*, vol LXVI, pp. 281-302.
- MINCER J. (1970). *The Distribution of Labor income: A survey*. *Journal of Economic Literature*, vol. VII, n.1.
- MOCELLIN S. (2006). *Ripartire dalla «vita buona». La lezione aristotelica in Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum e Amartya Sen*. Padova: Cleup.
- MONTALBETTI K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- MONTI L. (1996). *I fondi strutturali per la coesione europea*. Roma: Seam.
- MORELLI U. (2006). *Conflitto*. Roma: Meltemi.
- MORTARI L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- MORTARI L. (2006). *La riflessività nella formazione*. contributo in "La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative", (a cura di) A. Agosti, p. 28, Milano: Franco Angeli.
- MOSCARDINO U.; AXIA G. (2001). *Psicologia cultura e sviluppo umano*. Roma: Carrocci.
- NALDINI M. (2007). *Le politiche sociali in Europa. Trasformazioni dei bisogni e risposte di policy*. Roma: Carocci.
- NONAKA I., TAKEUCHI H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. Oxford: University Press; tr. it. *The Knowledge Creating Company*, Guerini e Associati, Milano: 1997.
- NORTH D.C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University press, tr. it.: *Instituzioni, cambiamneto istituzionale, evoluzione dell'economia*, Il Mulino, Bologna, 1994.
- NOZICK R. (1974). *Anarchy, State and Utopia*. New Yoirk: Basic Book, (trad. it., *Anarchia, Stato e Utopia*, Firenze: Le Monnier, 1981).
- NUSSBAUM M. (2003). *Capacità personale e democrazia*. Reggio Emilia: Diabasis.
- NUSSBAUM M.C. (2002). *Gisutizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- NUTTIN J. (1980). *Teorie de la motivation humaine. Du besoin au project d'action*. Paris: PUF (trad. it., 1983. *Teoria della motivazione umana: dal bisogno alla progettazione*. Roma: A. Armando).
- OECD. (2005). *Extending Opportunities. How Active Social Policies Can benefit Us All*. Paris.

- OECD. (2001). *The Well-being of Nations. The role of human and social capital*. Paris.
- OFFE C. (1989). *Il bisogno di rifondazione dei principi della giustizia sociale*. in *Inchiesta*, p.13 ss.
- OHNO T. (2004). *Lo spirito Toyota. Il modello giapponese della qualità totale. E il suo prezzo*. Torino: Einaudi.
- OLANGERO M., SARACENO C. (1993). *Che via è. L'uso dei materiali autobiografici nell'analisi sociologica*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- OLIVI B. (1995). *L'Europa difficile. Storia politica della Comunità Europea*. Bologna: Il Mulino.
- ORBELL S. (2003). *Personality systems interactions theory and the theory of planned behaviour: evidence that self-regulatory volitional components enhance enactment of studying behaviour*. "British Journal of Social Psychology", 42, pp.95-112.
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE SANITÀ. (1993). *Life skills education in schools*.
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE SANITÀ. (1993). *Like skills education in schools*.
- ORSINI R. (2000). *Concorrenza posizionale in istruzione, mobilità e crescita, in Economia Politica*. in *Economia Politica*, n. 2, Bologna: Il Mulino.
- PACI M. (2004). *Le ragioni per un nuovo assetto del welfare in Europa*. in *La Rivista delle Politiche Sociali*, n.1, Roma: Ediesse.
- PACI M. (2005). *Nuovi lavori nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*. Bologna: Il Mulino.
- PALLOIX. (1979). *L'economia mondiale e le multinazionali*. 2 voll., Milano: Jaca Book.
- PAREYSON L. (1974). *Estetica. Teoria della formatività*. Firenze: Sansoni.
- PARSON T. (1981). *Il sistema sociale*. Milano: Comunità.
- PAVAN A. (2008). *Nella società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*. Roma: Armando.
- PELLERREY M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La scuola.
- PELLERREY M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola Editrice.
- PELLERREY M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Milano: RCS Libri S.p.A.
- PELLERREY M. (2003b). *Metacognizione e processi affettivi, motivazionali e volitivi*. In O. Albanese (a cura di), *Percorsi metacognitivi. Esperienze e riflessioni*, Milano, FrancoAngeli.
- PELLERREY M. (2003a). *Processi autoregolativi ed attribuzioni causali*. "Orientamenti Pedagogici", 50, 4, pp.651-677.
- PELLERREY M. (2001). *Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro*. C. Montedoro (a cura di), *Isof*, "Dalla pratica alla teoria della formazione. Un percorso di ricerca epistemologica". Milano: Franco Angeli.
- PETTY W. (1682). *Essay Concerning the Multiplication of Mankind, London*.
- POLANYI M. (1967). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- PRAHALAD C.K., HAMEL G. (1990). *The core competence of the corporation*. in "Harvard Business Review", June, pp. 79-91, trad. it. *La competenza distintiva delle aziende*, in "Harvard Espansione", n. 49, dicembre 1990.
- PROSPETTI G. (2008). *Un nuovo welfare per la società post-industriale*. Torino: Giappichelli G. Editore.

- RAIMO C. (2009). *Sono come tu mi vuoi*. in AA.VV, Sono come tu mi vuoi. Storie di lavori. Roma-Bari: Laterza.
- RANCI R. (2002). *Le nuove disuguaglianze sociali in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- RAWLS J. (1972). *A Theory of Justice*. Oxford: Clarendon Press.
- RESNICK L.B. (1987). *Learning in School and out*. in "Educational Resaurches", n.16/9, pp 13-20.
- REVELLI M. (1995). *"Economia e modello sociale nel passaggio tra fordismo e toyotismo"*. in P. Ingrao, R. Rosanda (a cura di) *Appuntamenti di fine secolo*. Roma: Manifestolibri.
- REY B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. (ediz. orig. Les compétences transversales en question, ESF, Paris, 1996), Milano: Franco Angeli.
- RHEINEBERG F.; VOLLMEYER R.; ROLLETT W. (2000). *Motivation and action in self-regulated learning motivation*. in Boekaerts M. – Pintrich P.R. – Zeidner M. (a cura di), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press.
- RICOEUR P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- RIGHI M.L. (2008). *Il lavoro delle donne e le politiche del sindacato: dal boom economico alla crisi degli anni Settanta*. In G. Chianese (a cura di), *Mondi femminili in cento anni di sindacato*, Roma: Ediesse, vol. II.
- RITTER G.A. (2003). *Storia dello Stato Sociale*. Bari: Laterza.
- ROSSETTI S.; TANDA P. (2001). *Rendimenti dell'investimento in capitale umano e lavoro*. in *Rivista di politica economica*, XCI (2001) 7-8, 159.
- ROSSI N. (1997). *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?* Bologna: Il Mulino.
- ROSSI P.G.; TOPPANO E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- RUFFINO M. (2006). *Crediti e competenze: dilemmi della messa in valore degli apprendimenti lungo il corso della vita*. in "La rivista delle politiche sociali", n. 4, pp. 219-232.
- SANCHEZ R. (1997). *Managing articulated knowledge in competence-based competition*. in *Strategic Learning and Knowledge Management*, Ron Sanchez and Aimé Heene, editors, Chichester: John Wiley & Sons.
- SANDBERG J. (2000). *Interpretare le competenze*. *Sviluppo & Organizzazione*, n. 182.
- SANTOIANNI, F.; STRIANO M. (2000). *Immagini e teorie della mente*. Roma: Carocci.
- SARACENO C.; NEGRI N. (1996). *Le politiche contro la povertà in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- SARCHIELLI G. (1996). *Le abilità di base e il ruolo attivo del soggetto nella costruzione di prestazioni professionali competenti*. *Firenze: Risorsa Uomo*, 4, 2, 195 - 215.
- SCHARTZ B. (1997). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.
- SCHÖN D. (1992). *The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education*. in "Curriculum Inquiry", 22, 2, pp. 119-139.
- SCHÖN D. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. (trad. it.). Bari: Dedalo.
- SCHÖN D.A. (1987). *Educating the Reflective Practioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- SCHULTZ, T.W. (1961). *Education and Economic Growth*. in N. B. Henry (Ed.), *Social Forces Influencing American Education*. Chicago: University of Chicago Press.

- SELVATICI A., D'ANGELO A.G. (1999). *Il bilancio di competenze*. Milano: Franco Angeli.
- SELWYN N. (2007). *Web 2.0 application as alternative environments for informal learning - a critical review*.
- SELZINCK P. (1957). *Leadership in Administration: a Sociological Interpretation*. Berkeley: University of California Press.
- SEN A.K. (1993). *Capability and Well-Being*. in M.C. Nussbaum and A.K. Sen (eds), *The Quality of Life*, Oxford: Clarendon Press.
- SEN A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- SEN A.K. (2008). *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- SEN A.K. (1992). *Inequality reexamined*. Oxford: Oxford University Press, trad. it. (1994) *La diseguaglianza. Un riesame critico*, Bologna: Il Mulino.
- SEN A.K. (1994). *La diseguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: Il Mulino.
- SEN A.K. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- SEN A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché con c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- SEN A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- SEN A.K. (1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- SEN A.K. (2009). *The Idea of Justice*. Belknap Press, (trad. it., *L'idea di giustizia*, Milano: Mondadori, 2010).
- SEN A.K. (1984). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- SEN A.K., WILLIAMS B.A.O. (1982). *Utilitarismo e oltre*. Milano: Il saggiaiore.
- SENNETT R. (2004). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*. Bologna: Il Mulino.
- SERRERI P. (2009). *Apprendere ad apprendere lifelong: la nuova sfida nell'ottica delle competenze*. in A. Laudadio (a cura di), *Lavorare a Cosenza: vincoli e opportunità*, Milano: Franco Angeli.
- SIMON H. (1984). *La ragione nelle vicende umane*.
- SMITH R. (1990). *The Promise of Learning to Learn*. in R. SMITH (a cura di), *Learning to learn across the life span*, Jossey-Bass, San Francisco.
- SMORTI A. (1994). *Il pensiero narrativo, Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- SOLOW R. (2001). *Lavoro e Welfare*. Torino: Edizioni di Comunità.
- SORZIO P. (2002). *Struttura e processi della ricerca qualitativa in educazione*. Padova: Cleup.
- SPENCE A.M. (1974). *Marketing signaling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SPENCE M. (1973). *Job Market Signaling*. in "Quarterly Journal of Economics", vol. 87, n. 3.
- SPENCER L.M., SPENCER S.M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: Wiley.
- SPENCER L.M., SPENCER S.M. (1995). *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: Franco Angeli (ed. or. 1993).
- SPREAFICO S. (2010). *Lavoro e welfare. Politiche e percorsi di sostegno all'occupazione*. Milano: Franco Angeli.

- STEEERS R.; PORTER L.W. (1987). *Motivation and work behavior*. 4th ed., New York: MaGraw Hill.
- STREECK W. (2000). *Il modello sociale europeo: dalla redistribuzione alla solidarietà competitiva*. in Stato e mercato, p. 9.
- STRIANO M. (2005). *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*. in «m@g@m-Rivista Elettronica Trimestrale di Scienze Umane e Sociali», vol. 3 n.3, 2005, (available on-line <http://analisiqualitativa.com/Magma>).
- SUPIOT A. (2003). *Il futuro del lavoro. Trasformazione dell'occupazione e prospettive della regolazione del lavoro in Europa*. Roma: Carocci.
- TEECE D.J., PISANO G., SHUEN A. (1997). *Dynamic Capabilities And Strategic*. Strategic Management Journal, Vol. 18 n. 7, pp 509-533.
- TESSARO F. (2012). *Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di validazione*. in Formazione & Insegnamento X-1, rivista on line, Lecce: Pensa Multimedia, 2012.
- THUROW L.C. (1975). *Generating inequality*. New York: Basic Book.
- TITMUS R. (1975). *Social Policy*. Allen & Unwin, London.
- TOTARO F. (1999). *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*. Milano: Vita e Pensiero.
- TREU T. (2001). *L'Europa sociale: problemi e prospettive*. in Diritto delle Relazioni Industriali, n.3.
- VAN BERKEL R. (2002). *Inclusione attraverso la partecipazione? Riflessioni sulle politiche di attivazione nell'Unione Europea*. in V. Borghi (a cura di), Vulnerabilità, inclusione sociale e lavoro, Milano: Franco Angeli.
- VANDENBROUCKE F. (1999). *The Active Welfare State. A European ambition*. Amsterdam: Lecture Den Uyl.
- VARISCO B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.
- VARISCO B.M. (2004). *Portfolio*. Roma: Carocci.
- VEGGETTI M.S. (1995). *Il pensiero teorico e gli sviluppi attuali della concezione vygotskijana dell'apprendimento contestuale*. in: La zona di sviluppo prossimale. Problemi e prospettive. Numero monografico di Studi di psicologia dell'educazione, 1-2-3, p.p. 15-27.
- VEGGETTI M.S. (2006). *L. S. VYGOTSKIJ, Psicologia pedagogia*. Trento: Erikson Gardolo.
- VEGGETTI M.S. (1998). *La psicologia dell'uomo: per una scienza della formazione storico-sociale della persona*. in Olga Leverta Sempio (a cura di): Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo, (1998), Milano: Raffaello Cortina Editore.
- VIGOTSKIJ L.S. (1978). *Mind and society: the development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. ut Il processo cognitivo, Boringheri, Torino, 1987).
- VIGOTSKIJ L.S. (2006). *Psicologia pedagogia*. Torino: Erickson.
- VYGOTSKIJ L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti-Barbera.
- VYGOTSKIJ L.S. (1962). *Thought and language*. Cmbridge: MIT Press; (trad it ut Pensiero e linguaggio, Università Barbera, Firenze, 1996).
- WEINER B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. "Psychol. Rev." 92, pp.548-73.

- WEINER B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, Springer.
- WEINER B. (1995). *Judgements of responsibility: a foundation for a theory of social conduct*. New York, Guildford press.
- WIGFIELD A., ECCLES J. (1992). *The development of achievement task values: A theoretical analysis*. "Developmental Review", 12, pp.265-310.
- WILENSKY H.L. (1975). *The welfare state and equality. Structural and Ideological Roots of Public Expenditures*. Berkeley: University of California Press.
- WILTHAGEN T., TROS F. (2004). *The Concept of 'flexicurity': a new approach to regulating employment and labour markets*. Trasfer, vol.10, n. 2.
- ZAGGIA C. (2008). *L'Università delle competenze*. Milano: Franco Angeli.
- ZAMAGNI S. (2002). *L'economia delle relazioni umane: verso il superamento dell'individualismo assiologico*. in S. Zamagni, P.L. Sacco (a cura di), *Complessità relazionale e comportamento economico. Materiali per un nuovo paradigma di razionalità*. Bologna: Il Mulino.
- ZUCCHERMAGLIO C. (1996). *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti*. Roma: Carocci.